

The word "Original" is enclosed in a thick, black, double-lined octagonal border.

ÜBERLEGUNGEN ZUR PROGRAMMATIK DER PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE¹

Günter Krampen

Über die Programmatik der Pädagogischen Psychologie, die Wahrnehmungen und Interpretationen ihrer Geschichte und Gegenwart sowie ihre Zukunftsperspektiven ist schon viel nachgedacht, geschrieben und - wohl noch mehr - gesprochen worden. Mit diesem Beitrag reihe ich mich in diese „Tradition“ ein, will dabei aber (zumindest) versuchen, Sie nicht (nur) mit der Wiederholung von Altbekanntem zu langweilen, sondern einige andersartige Akzente zu setzen, die für den einen oder die andere vielleicht - so weit wage ich mich einleitend vor - einen gewissen Überraschungswert haben könnten. Auf Altbekanntes einzugehen, ist dabei notwendig; die Zitation einiger der für die Historie und Gegenwart der Pädagogischen Psychologie wesentlichen Autorinnen und Autoren gebietet nicht nur die Redlichkeit (ich werde mich dabei aber um Sparsamkeit bemühen und entschuldige mich bei denen, die ich nicht nenne), sondern ist unumgänglich, da auf deren Beiträgen die Schlußfolgerungen beruhen. Kurzum: Ich folge (einmal wieder) der Maxime „Something borrowed, something new“, setze darauf, Sie mit den Anleihen nicht zu ermüden, und hängele mich dabei in fünf Abschnitten an Thesen entlang, die das Gemeinte in kondensierter (und damit natürlich vereinfachter) Form zusammenfassen und dazu beitragen sollen, Ihre Aufmerksamkeit zu binden und zu erhalten.

¹ Erweiterte Form eines Vortrages auf der 5. Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie der DGPs in Leipzig, 28.-30.09.1995.

ZUM SELBSTVERSTÄNDNIS DER PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE

Meine knappe Bestandsaufnahme zum Selbstverständnis der Pädagogischen Psychologie im deutschsprachigen Raum soll in die These 1 münden:

Trotz eines verhaltenen Optimismus steckt die Pädagogische Psychologie im deutschsprachigen Raum seit etwa 15 Jahren in einer (selbstattribuierten) Rezession, wenn nicht gar Depression.

Darstellungen zur Geschichte der Pädagogischen Psychologie - besser zur ihrer Wahrnehmung und Interpretation - verweisen in adäquater Form stets auf ihre lange Vergangenheit im Schnittfeld der frühen Philosophie sowie früher pädagogischer und psychologischer Beiträge (siehe etwa BRUGGER, RATH & WEHNER, 1986; EWERT, 1979), wobei aber insbesondere EWERT (1979, S. 15) bereits schon für diesen Zeitraum erhebliche Diskontinuitäten feststellt. Er bemüht dabei die Metapher von den Trockentälern - den Wadis - in Nordafrika, deren Anfänge im „Weglosen“ liegen, deren „genaue Konturen (...) nicht auszumachen (sind)“, die einmal trocken, ein anderesmal „mit einer reißenden Flut“ gefüllt sind - „Da, wo für kurze Zeit eine üppige Vegetation bestand, findet sich nach kurzer Zeit nur Staub und Geröll.“ (EWERT, 1979, S. 15). Diskontinuitäten in der Entwicklung der Pädagogischen Psychologie werden vor allem aber auch für den Zeitraum seit der Begründung der Psychologie als eigenständige Disziplin im Ausgang des 19. Jahrhunderts beschrieben (siehe BRUGGER et al., 1986; EWERT, 1979). Verbunden wird dies häufig mit dem Vorwurf einer weitgehenden „Unselbständigkeit“ der Pädagogischen Psychologie. Damit ist ihre Tendenz gemeint, Theorien und Methoden (ggfs. sogar unkritisch und unreflektiert) aus anderen Teildisziplinen der Psychologie oder anderen Wissenschaften (wie der Pädagogik oder der Soziologie) zu übernehmen. „Üppige Vegetation“ versus „Staub und Geröll“ wären danach vom Import, besser von der Geeignetheit des Imports von Erkenntnissen aus anderen (Teil-)Disziplinen in den Gegenstandsbereich der Pädagogischen Psychologie abhängig.

Auch WEIDENMANN, KRAPP, HOFER, HUBER und MANDL (1986, S. 769) schreiben in ihrem einleitenden Kommentar zum letzten Teil des von ihnen herausgegebenen Lehrbuchs der Pädagogischen Psychologie von der „kritischen Frage“, ob die Pädagogische Psychologie nicht eventuell wieder erneut (nämlich aktuell) „nur einer Modeströmung“ folgt, „einer Strömung, die in anderen einflußreichen Gebieten der Psychologie entstanden ist und der sich die Pädagogische Psychologie nicht entziehen kann.“ Für die Vergangenheit der Pädagogischen Psychologie konstatieren sie Entsprechendes, bemühen dabei aber ein anderes Bild als das des Trockentals, nämlich das des Kleiderwechsels: „Nur

allzuoft hat sie (die Pädagogische Psychologie; Anmerk. des Verf.) ihr Kleid gewechselt, hat Themen und Theorien aus den verschiedensten Gebieten der Psychologie eilfertig aufgegriffen, um sie eine Zeitlang im Hinblick auf ihr Anwendungsfeld zu bearbeiten und dann wieder fallen zu lassen, noch ehe die Arbeit richtig beendet war.“ (WEIDENMANN et al., 1986, S. 770).

Im Ergebnis wäre dann die Pädagogische Psychologie - ich übernehme eine weitere Metapher von EWERT (1979, S. 17) - durch thematische „Hitparaden“ zu kennzeichnen. Hitparaden, in denen pädagogisch-psychologisch besonders gut verwendbare und/oder darstellbare Theorien, Modelle und Methoden „aus allen Sparten der Psychologie“ ohne Integration zeitweise die ersten Plätze einnehmen, die ggfs. über kurz oder lang von anderen „Hits“ abgelöst werden. Für die Hits von gestern interessiert sich dann - mit Ausnahme einiger „Evergreens“ - niemand mehr. Sicherlich gibt es in der Pädagogischen Psychologie vieles, was überholt ist und aktuell kein weiteres als historisches Interesse mehr verdient. Es gibt auch - wie in jeder Wissenschaft - „Evergreens“, die im negativen Fall nur dazu dienen, eine „Hitliste aller Zeiten“ zu bilden und etwa in Form von verkürzten Psychologien an Studierende der verschiedenen Lehramter, an Erzieher und Lehrer sowie andere Berufsgruppen mit pädagogisch-psychologischen Interessen (oder nur Lernverpflichtungen) weitergegeben werden. Zu bedenken ist aber, daß solche „Evergreens“ freilich im positiven Fall das Fundament einer Wissenschaft sind und daher nicht vorschnell als „alte Hüte/Kleider“ oder „alte Hits“, bei denen das Mitsingen nicht mehr lohnt, abgewertet werden dürfen. Sie bilden gleichsam die Basis, auf deren kritischer Rezeption theoretische und methodische Weiterentwicklungen zu reflektieren sind und so erst in konstruktiver Form möglich werden.

Hier ist direkt das Selbstverständnis der Pädagogischen Psychologie tangiert, dessen historische Wandlungen etwa von EWERT (1979, S. 16ff) nach den Epochen (besser Schwerpunkten, da sie z.T. auch historisch parallel existierten bzw. existieren) der (1) schon genannten Pädagogischen Psychologie als „verkürzte Psychologie für Pädagogen“ (oder gar Schulpsychologen), (2) Pädagogischen Psychologie als die „Erforschung der Erziehungswirklichkeit mit der Methodologie der Psychologie“ und (3) Pädagogischen Psychologie als „Theorie einer Praxis“ beschrieben und diskutiert werden. Wenngleich weitgehender Konsens in der Ablehnung des ersten Bestimmungsversuchs (wegen der Befürchtungen des negativen Falls der „Evergreen“-Hitparade) besteht, gilt die Pädagogische Psychologie auch heute noch für viele (siehe etwa die Expertenäußerungen zur Zukunft der Pädagogischen Psychologie in WEIDENMANN et al., 1986, S. 771) zu „den ‘präparadigmatischen‘ Disziplinen, die noch zu keinem stabilen Selbst-

verständnis gefunden haben“ (hier exemplarisch: BRANDTSTÄDTER, 1986, S. 771). Dies basiert auf Unsicherheiten in den Bewertungen der beiden anderen von EWERT (1979) genannten und auch (quasi-)alternativer Bestimmungsversuche (etwa Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie bei HERRMANN, 1979, oder Pädagogische Psychologie als handlungsorientierte Wissenschaft bei HUBER, KRAPP & MANDL, 1984; siehe auch BRANDTSTÄDTER, 1986) für das „richtige“ Selbstverständnis der Pädagogischen Psychologie.

Unsicherheiten im Selbstverständnis sowie zu große Diskrepanzen zwischen Real- und Ideal-Selbst können - das wissen wir aus der Klinischen Psychologie - zu Resignation und Depression führen. Dabei sind - auch das wissen wir aus der Klinischen Psychologie - Selbstzuschreibungen von entscheidender Bedeutung. Den Hintergrund solcher selbstattribuierter Depressionen und Selbstverunsicherungen bilden beim Individuum allzu oft kritische Lebensereignisse und traumatische Belastungen, die zu persönlichen Krisen und Identitätsschwächen führen. Entsprechende Krisen lassen sich nun nicht nur für die Pädagogische Psychologie, die ja gerade seit einigen Jahren nach eigenem Bekunden in einer steckt, sondern für die gesamte Psychologie mit einiger Tradition nachweisen. Spätestens seit BÜHLERS Buch „Die Krise der Psychologie“ aus dem Jahr 1927 (mit seinen Vorläufern STRZYGOWSKI, 1923; DRIESCH, 1926), das heute noch die Lektüre verdient, wird die gesamte Psychologie durch den Krisenbegriff geprägt: Diskutiert wurden und werden dabei vor allem methodologische Grundpositionen, die Frage nach dem Gegenstand der Psychologie und natürlich auch ihre Programmatik (vgl. etwa auch WELLEK, 1959; HOLZKAMP, 1970; HERZOG, 1984). Somit befindet sich die Pädagogische Psychologie in „guter“ Gesellschaft, was ein Trost sein mag, aber noch nicht die Frage beantwortet, warum zur Zeit gerade sie besonders darunter leidet, andere psychologische Teildisziplinen dagegen entsprechende Selbstzuschreibungen kaum (zu wenig?) zeigen und florieren. Diese Frage wird in These 3 aufgegriffen, hier sei nur assoziativ unter Bezug auf die Streß- und „Coping“-Forschung darauf verwiesen, daß Krisen nicht in Depression, depressiver Verstimmung oder Rezession münden müssen, sondern auch als Herausforderung verstanden und unter der adäquaten Nutzung externer sowie interner Ressourcen zur Weiterentwicklung (und damit der „Selbstaktualisierung“, Selbstfindung) dienen können. Um im Bilde zu bleiben: Es geht nicht nur, aber auch um den richtigen Umgang mit den „Evergreens“, den „Bewässerungsmechanismen“ und den „alten Kleidern“. Dazu weiteres unter den Thesen 4 und 5.

In These 1 ist nun auch unter Bezug auf die Pädagogische Psychologie von „verhaltenem Optimismus“ die Rede. Bei allen Bedenken zu ihrer Geschichte

(im Sinne des allzu eifertigen „Kleiderwechsels“) und gewissen Zweifeln, ob die neuen Entwicklungen in der Pädagogischen Psychologie sich in einigen Jahren nicht doch wieder „nur“ als „Modeströmungen“ herausstellen, äußern sich etwa WEIDENMANN und KRAPP im Vorwort zu ihrem Lehrbuch der Pädagogischen Psychologie (WEIDENMANN et al., 1986, S. V) in diesem Sinne. Sie stellen fest, daß die Pädagogische Psychologie „lange Zeit im Schatten anderer Teildisziplinen der Psychologie“ stand, daß sich „in den letzten Jahren allerdings (...) vieles verändert (hat): Zahlreiche neue Forschungsansätze mit z.T. neuen methodischen und theoretischen Orientierungen haben nicht nur den Erkenntnisstand erheblich erweitert; sie haben auch das Selbstverständnis des Faches stabilisiert. Im Studium erhält die Pädagogische Psychologie als zusätzliches Anwendungsfach demnächst neues Gewicht“.

Autoren und hier zudem den führenden Herausgebern eines Lehrbuches ist wohl kaum eine negative(re) Zustandsbeschreibung für das Gebiet, zu dem das Werk als Lehrbuch erscheint, zuzumuten. Gleichwohl verspürt man beim Lesen (vor allem im Zusammenhang mit den bereits oben partiell zitierten einleitenden Ausführungen derselben Autoren zu Teil IV ihres Buches) den „Eiertanz“, gewisse Hoffnungen zu zeigen, ohne in Enthusiasmus zu verfallen. Bei diesem verhaltenen Optimismus fällt noch dreierlei in's Auge:

1. Die „lange Zeit“ des Schattendaseins der Pädagogischen Psychologie im Kanon der psychologischen Teildisziplinen kann sich wohl nur auf die Zeit nach 1970-75 beziehen (somit auf die 10 bis 15 Jahre bis zum Erscheinen der 1. Auflage von WEIDENMANN et al., 1986), kaum auf die Zeit davor, da die Pädagogische Psychologie als Anwendungsdisziplin vorher stärker ausgebaut war als die anderen angewandten Teildisziplinen (siehe auch These 2). Der Begriff „lange“ ist damit erheblich zu relativieren.
2. „Vieles“ hat sich „verändert“, auf der Basis „z.T. neuer methodischer und theoretischer Orientierungen“ ist der „Erkenntnisstand erheblich erweitert“ worden, und das „Selbstverständnis des Faches“ hat sich stabilisiert (ohne stabilisiert zu sein). Das Prozeßhaft-Dynamische dieser Ausführungen rechtfertigt nicht nur das Erscheinen des Werkes, sondern macht auch neugierig, was bei allem verhaltenen Optimismus nicht nur gewollt sein dürfte, sondern auch angemessen ist.
3. Zu Erstaunen führt dagegen die Anmerkung, daß die Pädagogische Psychologie „im Studium (...) als *zusätzliches* (Hervorhebung vom Verf.) Anwendungsfach (...) neues Gewicht“ erhalte. Pädagogische Psychologie war immer eines der Anwendungsfächer der Psychologie und als solches auch

in den meisten Psychologischen Instituten im Hauptfachstudium in der Lehre ausgebaut und vertreten. Durch die Rahmenordnung für das Psychologiestudium in der Bundesrepublik Deutschland aus dem Jahr 1973 war zwar die Option entstanden, nicht unbedingt alle Anwendungsfächer (Pädagogische, Klinische und ABO-Psychologie) an allen Instituten auszubauen - die Pädagogische Psychologie war aber an der weit überwiegenen Mehrheit aller Institute als solches vertreten (siehe etwa die Dokumentationen bei DIEHL, LÖHR, MICHAELIS & WILHELM, 1980; MICHAELIS, 1986). Es handelt sich somit nach der Rahmenordnung aus dem Jahr 1987 nicht um ein „zusätzliches“ Anwendungsfach, sondern um eines, das im Unterschied zur 73er Rahmenordnung von Studierenden in der Hauptdiplomstudienphase nun nicht mehr *abgewählt* werden kann - das ist etwas ganz anderes. Abwählen aus einem gegebenen Angebot kann etwa bei den Studierenden mangelnde Interessen am Fach, die mangelnde Motivation der Studierenden durch die Fachvertreter und vieles andere mehr implizieren. Der Begriff „zusätzlich“ suggeriert dagegen, daß den Studierenden (an der Mehrzahl der Institute) die Pädagogische Psychologie seit den 70er Jahren vorenthalten wurde - dies ist falsch! De facto verändert ist ihr neuer Status als nun wieder nicht mehr abwählbares Hauptdiplomfach - sonst nichts, wobei das natürlich aber auch eine ganze Menge ist. Gleichwohl möchte ich den Initiatoren und Befürwortern der Rahmenrichtlinien aus dem Jahr 1987 zu bedenken geben, daß das, was nach der Prüfungs- und Studienordnung verpflichtend ist, damit nicht unbedingt auch auf Zuneigung stößt, automatisch Interesse findet bzw. interessant und motivierend ist. Daher sollte ein verhaltender Optimismus nicht alleine oder auch nur zu einem großen Teil auf der (erneuten) Verankerung der Pädagogischen Psychologie als ein für alle Studierenden obligatorisches Hauptdiplomprüfungsfach basieren.

Läßt sich der verhaltene Optimismus auch inhaltlich und qualitativ anhand der von WEIDENMANN et al. (1986) genannten neuen Forschungsansätze etc. in der Pädagogischen Psychologie der letzten Jahre begründen? In Übereinstimmung mit den Expertenäußerungen in Teil IV des Buches von WEIDENMANN et al. denke ich ja, wenngleich gerade (aber nicht nur) bei diesem Buch auffällt, daß mit einigen wichtigen „Klassikern“ der Pädagogischen Psychologie zum Teil sehr hart verfahren wird. Sie tauchen gar nicht oder nur in aller Kürze auf. Wird vielleicht zu schnell aus lauter Angst vor dem negativen Fall der „Evergreens aller Zeiten“ oder dem „Kleiderwechsel“ auch einiges von dem in der Pädagogischen Psychologie über Bord geworfen, das nicht nur historisches, sondern beständiges inhaltliches Interesse verdient, da es für die angewandte

Forschung und Angewandte Pädagogische Psychologie von erheblicher Bedeutung ist (weiteres dazu unter These 3)?

Rein quantitativ-bibliometrisch liegen für die deutschsprachige Pädagogische Psychologie dagegen kaum Gründe für einen irgendwie gearteten (etwa verhaltenen) Optimismus vor (siehe KRAMPEN & WIESENHÜTTER, 1993). Die relative Anzahl der Literaturnachweise zur Pädagogischen Psychologie im Psychologischen Index (PSYINDEX; 1977ff) hat sich in den letzten 15 Jahren bei etwa 9 Prozent eingependelt (vor 1980 lag sie bei etwa 15 Prozent). Dieser Wert wird knapp von der ABO-Psychologie (8 Prozent mit zunehmender Tendenz) unterschritten, von der Klinischen Psychologie mit gut 22 Prozent deutlich überschritten. Ganz anders sehen die bibliometrischen Untersuchungsbefunde (siehe KRAMPEN & WIESENHÜTTER, 1993) für die internationale Literaturdokumentation in den „Psychological Abstracts“ (1927ff, ab 1968: PsycINFO) aus: Nach einem Zwischentief (von bis 1945 bis 1965, das übrigens durch die erst 1948 eingeführte Klassifikation „treatment and prevention“ - Klinische Psychologie mit zu erklären ist) hält das Aufkommen der pädagogisch-psychologischen Fachliteratur wieder relativ beständig einen Anteil von 13 bis 14 Prozent. Die ABO-Psychologie liegt in den letzten drei Dekaden bei etwa 5 Prozent, die Klinische Psychologie bei etwa 20 Prozent des Gesamtaufkommens der dokumentierten internationalen psychologischen Fachliteratur. Quantitativ-bibliometrisch zeigt sich somit eine deutliche Diskrepanz in den Anteilen pädagogisch-psychologischer Publikationen am Gesamtaufkommen der psychologischen Literatur zwischen der internationalen und der deutschsprachigen Situation. Überspitzt könnte gesagt werden, daß es der Pädagogischen Psychologie im Gesamt der psychologischen Teildisziplinen international (dort vor allem im anglo-amerikanischen Raum) gut geht (sie ist klar präsent und wohl auf, im deutschsprachigen Raum dagegen seit Ausgang der 70er Jahre schlechter (sie verliert an Präsenz und kränkelt etwas).

VERDIENSTE DER PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE ODER: WENN DIE KINDER LAUFEN LERNEN...

Zumindest für den deutschsprachigen Bereich ist somit nicht nur im Selbstverständnis und in Selbstzuschreibungen, sondern auch quantitativ-bibliometrisch (also quasi-objektiv) eine gewisse Rezession der Pädagogischen Psychologie zu konstatieren. Dies wird, wie wir oben gesehen haben, zum Teil aus ihrer für Strömungen, Moden, Anlehnungen an andere Disziplinen offenen Haltung historisch begründet und für ihre Zukunft, wenn nicht befürchtet, so doch zumindest nicht ausgeschlossen. Ich möchte Sie hier mit einer ganz anderen Deutung

der Geschichte der Pädagogischen Psychologie konfrontieren, die sicherlich etwas mit meiner Ausbildung in (Pädagogischer) Psychologie an der Universität Trier Anfang der 70er Jahre zu tun hat. Verzeihen Sie mir, wenn meine Argumentation an der einen oder anderen Stelle eventuell überspitzt klingt (ist?) - Dies passiert (mir) manchmal, wenn eine Gegenposition zu einer dominanten Position aufgemacht wird. These 2 lautet:

Die Pädagogische Psychologie hat die Entwicklung der Psychologie insgesamt *entscheidend* vorangetrieben (und kann dies auch weiterhin tun).

Allgemein habe ich immer wieder den Eindruck, daß in Darstellungen der Geschichte der Pädagogischen Psychologie (vgl. etwa BRUGGER et al., 1986; EWERT, 1979; WEINERT, 1981) zwar ihre Entwicklungsetappen geschildert und durchaus auch gewürdigt werden (allerdings stets mit dem Verweis oder Verdacht auf ihr „Anlehnungsbedürfnis“ an andere Disziplinen, ihre Tendenz zum Import von Modellen und Methoden aus anderen Disziplinen), daß ihre Verdienste, die darin bestehen, daß sie Wesentliches zur Entwicklung der Psychologie insgesamt durch genuine, eigenständige Beiträge beigesteuert hat, dagegen zu kurz kommen.

Ich möchte Sie hier nicht mit Ausführungen über historische Beispiele (wie die Entwicklung erster Intelligenztests im Rahmen schulpyschologischer Fragestellungen durch BINET und SIMON sowie EBBINGHAUS, die frühen gedächtnispsychologischen Experimente von EBBINGHAUS, die in seinen Arbeiten klar in einen pädagogisch-psychologischen Lernkontext eingebettet sind, und die frühen Beiträge zur Entwicklungsdiagnostik von Charlotte BÜHLER und Hildgard HETZER im Kontext von Kindergarten und Volksschule) langweilen, die Ihnen bekannt sind. Zudem sind sie einer zweifachen Gefahr ausgesetzt: die erste bezieht sich auf den Verwurf, „Einzelbeispiele“ zu überschätzen, die zweite darauf, daß sie gar als Beispiele für den Import von Erkenntnissen aus anderen Teildisziplinen (etwa aus der Lern-, der Denk- bzw. der Entwicklungspsychologie) in die frühe empirische Pädagogische Psychologie abgewertet werden und so der Gegenargumentation dienen können.

Bevor ich zu der knappen, moderneren Begründung meiner These 2 komme, sei lediglich ein Hinweis gegen den zuletzt genannten Einwand gestattet: Natürlich weist die Pädagogische Psychologie (wie jedes andere Anwendungsfach und jede andere psychologische Teildisziplin) deutliche Beziehungen zu anderen Disziplinen und psychologischen Teildisziplinen auf. Die ersten sind der Beleg für ihr Streben nach Inter-, besser Multidisziplinarität, die zweiten der Beleg für ihre Verankerung in der Wissenschaft Psychologie, ohne die die Pädagogische

Psychologie im luftleeren Raum schweben würde. Dies muß so sein und dafür stehen sowohl die erwähnten historischen Personen als auch moderne Autoren. Genannt seien etwa F.E. WEINERT, bei dem sich schwerpunktmäßig Lern- und Denkpsychologie mit Pädagogischer Psychologie verbinden, H. HECKHAUSEN (Motivationspsychologie und Pädagogische Psychologie), M. HOFER (Sozialpsychologie und Pädagogische Psychologie), K.A. SCHNEEWIND (Persönlichkeitspsychologie und Pädagogische Psychologie), R. OERTER (Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie) etc. - die Aufzählung mit ihrer natürlich auch furchtbar vereinfachenden Klassifikation ließe sich erheblich ausdehnen, soll hier aber nur zeigen, daß es nicht anders als in der Kombination von Pädagogischer Psychologie mit einer oder mehreren anderen (Teil-)Disziplinen geht. Wer nun was wohin importiert bzw. exportiert, scheint mir dabei für jeden, der weiß, wie wissenschaftliche Tätigkeit abläuft, egal und eine artifizielle Frage zu sein.

Nun zu der „modernerer“ Begründung von These 2: Im Ausgang der 60er und in den 70er Jahren sind in der deutschsprachigen Pädagogischen Psychologie Arbeiten publiziert worden, denen für die Weiterentwicklung der gesamten Psychologie, insbesondere der Klinischen Psychologie, der ABO-Psychologie und der Ausdifferenzierung neuer anwendungsbezogener Teildisziplinen ein programmatischer Wert zugekommen ist. „Klassiker“ waren und sind dabei etwa

- die von F. WEINERT 1967 herausgegebene Edition „Pädagogische Psychologie“,
- T. HERRMANNs 1966 erschienener Sammelband zur „Psychologie der Erziehungsstile“,
- das Psychologie-intern wie -extern immens einflußreiche Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie (GRAUMANN, HECKHAUSEN, HOFER & WEINERT, 1974; WEINERT, GRAUMANN, HECKHAUSEN & HOFER, 1974),
- die „Erziehungspsychologie“ von R. TAUSCH und Anne-Marie TAUSCH in der 5., gänzlich neugestalteten Auflage aus dem Jahr 1970,
- die von 1970ff von K. INGENKAMP edierte deutschsprachige Bearbeitung des „Handbuchs der Unterrichtsforschung“ von N.L. GAGE (das zwar im Original von Amerikanern verfaßt, aber nicht nur übersetzt, sondern in erheblichem Ausmaß von deutschsprachigen Autoren bearbeitet und erweitert wurde),
- die 1979 unter der Federführung von J. BRANDTSTÄDTER, G. REINERT und K.A. SCHNEEWIND publizierte Edition „Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven“.

In der Gefahr, die eine oder den anderen nicht genannt und damit Unrecht getan zu haben, breche ich (erneut) die Aufzählung ab und will kurz - daher zusammenfassend und nicht separat für die einzelnen Bücher - verdeutlichen, was ich mit den für die Entwicklung der gesamten Psychologie zentralen programmatischen Beiträgen meine. Ich versuche dies kursorisch, vernachlässige dabei natürlich die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Aspekten und bin mir auch nicht über die Exhaustivität der Liste sicher (wohl aber über die genannten Aspekte):

1. Ganz in der Tradition ihrer historischen Vorbilder (wie BINET und SIMON, EBBINGHAUS, BÜHLER und HETZER etc.), von denen angewandte pädagogisch-psychologische Forschung mit Anwendung von Pädagogischer Psychologie verknüpft wurde, haben einige dieser Arbeiten - zusammen mit der „Relevanzdebatte“ in der Psychologie (vgl. etwa HOLZKAMP, 1970; siehe auch SCHNEEWIND, 1973) - in entscheidendem Maße die *Anwendungsorientierung* der Psychologie insgesamt forciert. Dies gilt insbesondere für das „Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie“, aber auch für die Bücher von TAUSCH und TAUSCH (1970) sowie BRANDTSTÄDTER et al. (1979). Unter der Zielsetzung der Integration von psychologischer Wissenschafts- und Anwendungspraxis wurden zudem Modelle zu einer „praxeologischen Strukturierung“ (pädagogisch)-psychologischen Handelns entwickelt (vgl. etwa BRANDTSTÄDTER, FISCHER, KLUWE, LOHMANN, SCHNEEWIND & WIEDL, 1974; BRANDTSTÄDTER, FISCHER, LOHMANN, REINERT, SCHNEEWIND & WIEDL, 1976), nach denen Wissenschafts- und Anwendungspraxis unter den Aspekten der Ziel- und Bedingungsanalyse, der Intervention sowie der Evaluation systematisch verbunden werden. Hervorzuheben ist, daß dabei alle Theorienbereiche sowie Diagnose- und Interventionsmethoden der Psychologie bedacht werden, wodurch die Grenzen zwischen der Pädagogischen Psychologie und der Klinischen Psychologie sowie der ABO-Psychologie verschwimmen. Gesetzt wurden damit sowohl curriculare Impulse als auch solche für die Entwicklung recht ähnlicher Heuristiken in den anderen angewandten Teildisziplinen der Psychologie.
2. Ein durchgängiges Thema in der Pädagogischen Psychologie der 70er Jahre ist das der Erziehungs- und Sozialisationsziele. Programmatisch wurde dies dadurch umgesetzt, daß die pädagogisch-psychologische Forschung und Praxis auf die Probleme der Auswahl, Legitimation und Kritik erziehungsrelevanter Normen und Ziele ausgeweitet wurde. Auch dies wurde spezifisch von anderen Teildisziplinen aufgegriffen: In der Klini-

schen Psychologie wurden und werden vermehrt Therapieziele analysiert und kritisch reflektiert, in der Gesundheitspsychologie kommt dem Begriff der seelischen Gesundheit ein zentraler Stellenwert zu; lediglich in der ABO-Psychologie scheinen hier noch grundständige Defizite zu bestehen. Darüber hinaus findet man die „normative“ *Aufgabenstellung* der Psychologie inzwischen auch immer häufiger neben denen der Beschreibung, Erklärung, Prognose und Veränderung in allgemeineren Einführungstexten zur Psychologie (explizit etwa bei SCHNEEWIND, 1975; „vorsichtiger“ und implizit etwa bei Ulich, 1989) sowie in Texten zu anderen Teildisziplinen (wie der Persönlichkeitspsychologie, vgl. SCHNEEWIND, 1982; der Entwicklungspsychologie; vgl. BRANDTSTÄDTER & SCHNEEWIND, 1977; OERTER & MONTADA, 1987; in der Klinischen Psychologie und Gesundheitspsychologie gehört dies ohnehin inzwischen zum Standard).

3. Die Programmatik der Pädagogischen Psychologie lenkte ferner das Augenmerk der gesamten angewandten Psychologie verstärkt auf die *Aufgabenstellungen der Prävention*, durch die einseitige korrektiv(-einzeltherapeutische) Orientierungen zu ergänzen sind. Dies gehört inzwischen auch zu den Grundlagen der Gesundheitspsychologie, der Angewandten Entwicklungspsychologie, der ABO-Psychologie etc. und muß hier nicht weiter ausgeführt werden.
4. Auch die mit dem Schlagwort vom „lebenslangen Lernen“ verbundene Ausweitung der Pädagogischen Psychologie auf *Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in der gesamten Lebensspanne* und die damit verbundene Ausdehnung ihrer Anwendungsbereiche über die der Schulpsychologie, Erziehungsberatung und Heimpsychologie hinaus auf die tertiäre Bildung und Sozialisation, die Erwachsenenbildung, das höhere Lebensalter etc. hat erhebliche Einflüsse auf die Psychologie - insbesondere die Entwicklungspsychologie - gehabt. Die Kinder- und Jugendpsychologie der 20er bis 60er Jahre dieses Jahrhunderts ist unter starken programmatischen Einflüssen der Pädagogischen Psychologie zu der die gesamte Lebensspanne umfassenden modernen Entwicklungspsychologie und Angewandten Entwicklungspsychologie mutiert.
5. Mit dieser Ausweitung des Erziehungs- und Sozialisationsbegriffs eng verbunden ist die Programmatik der *ökologischen, systemischen Orientierung*, die nicht nur die moderne Entwicklungspsychologie, sondern im Grunde schon nahezu alle psychologischen Teildisziplinen zur Erweiterung der Perspektive gezwungen hat. Die in der Pädagogischen Psychologie geforderte verstärkte Beachtung der systemspezifischen Bedingungen

und Effekte von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen hat - verbunden mit den Entwicklungen der Systemtheorie und der Familientherapie - nahezu überall Eingang gefunden. Dies gilt für die Entwicklungspsychologie ebenso wie für die Organisationspsychologie und die Klinische Psychologie.

6. Im *methodischen Bereich* war mit dieser Programmatik (partiell) auch eine Schwerpunktverschiebung verbunden. Die Liste der Anforderungen an die moderne entwicklungspsychologische Forschung von MONTADA (1987) liest sich etwa z.T. wie eine methodologische Umsetzung der bislang genannten programmatischen Forderungen aus der Pädagogischen Psychologie (z.B.: „Wir brauchen Untersuchungen im ökologischen Kontext, Laborstudien reichen nicht aus; ...Forschung darf nicht auf Einzelvariablen begrenzt sein, sondern sollte multivariat angelegt sein“; MONTADA, 1987, S. 787). Ähnliches findet sich auch in anderen Bereichen der Psychologie. Ferner hatten einige Beiträge aus dem „Handbuch der Unterrichtsforschung“ (IN-GENKAMP, 1970ff) einen erheblichen Einfluß auf andere Teildisziplinen: Nahezu alle modernen Einführungen in die Experimentalpsychologie (siehe z.B. LÜER, 1987) basieren so ganz wesentlich auf dem Kapitel über „Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen in der Unterrichtsforschung“ von CAMPBELL und STANLEY (deutsche Bearbeitung von Elisabeth SCHWARZ), das auch der klinischen Interventionsforschung bedeutsame Anregungen gegeben haben dürfte. Ähnlich verhält es sich mit dem Kapitel „Verhalten im Unterricht: Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren“ von MEDLEY und MITZEL (deutsche Bearbeitung von W. SCHULZ, W.P. TESCHNER und Jutta VOIGT), das allen deutschen Einführungstexten zu Beobachtungsmethoden als Ordnungsheuristik gedient haben dürfte und zudem der häufig zitierte Ausgangspunkt für die Entwicklung von speziellen Beobachtungsverfahren in der Klinischen Psychologie (weniger in der ABO-Psychologie) ist.
7. Lassen Sie mich als ein letztes Beispiel für den starken programmatischen Einfluß der Pädagogischen Psychologie auf die Psychologie insgesamt die Forschung zur und das Konzept der „aptitude-treatment interaction“ (ATI) nennen, ein wirklich „alter“ (für manchen wegen der zumeist schwachen Varianzaufklärung und z.T. inkonsistenten Befundlagen nicht mehr (er-)tragbarer) Hut für jeden Pädagogischen Psychologen. Überall „wimmelt“ es inzwischen in der Psychologie von Forderungen nach *differentiellen Untersuchungen* - sei es eine differentielle Entwicklungspsychologie oder eine differentielle Psychotherapieforschung. Gegenstand ist immer eine

(vermutete) Wechselwirkung zwischen individuellen Personmerkmalen und irgendwelchen Umweltbedingungen (Lern-, Therapie-, Entwicklungsbedingungen etc.) auf irgendwelche abhängigen Variablen (Lern-, Entwicklungs-, Therapieergebnisse etc.) - dies ist ATI par excellence.

Damit soll die (wahrscheinlich nicht exhaustive) Liste der programmatischen Einflüsse der Pädagogischen Psychologie auf die Psychologie insgesamt beendet werden. In idealer, da kondensierter Form sind die geschilderten Effekte vor allem bei zwei „neueren“ Anwendungsfächern der Psychologie festzustellen: erstens bei der Gesundheitspsychologie, zu der Teile der Klinischen Psychologie unter diesen programmatischen Einflüssen in den letzten Jahren mutiert sind; zweitens bei der Angewandten Entwicklungspsychologie, zu der sich die ältere Kinder- und Jugendpsychologie unter denselben Einflüssen entwickeln konnte. Sie können damit als inzwischen schon recht groß gewordene „Kinder“ der Pädagogischen Psychologie bezeichnet werden. Aufschwung erhielten auch die Ökologische Psychologie (oder Umweltpsychologie), die zur Zeit jedoch noch nicht ganz so groß wie die beiden vorgenannten Disziplinen ist, z.T. auch die Politische Psychologie (die bei uns irgendwie bislang noch nicht so recht erwachsen geworden ist), die Rechtspsychologie (etwa mit ihrer Fokuserweiterung von der kriminologischen Forensik auf zivilrechtliche Fragen wie das Familienrecht, das Betreuungsgesetz etc.) u.a.

Die Programmatik der Pädagogischen Psychologie hat dazu beigetragen, daß diese Kinder (besser) laufen gelernt haben. Dies ist für Eltern eigentlich (mit problematischen Ausnahmen) kein Grund für Traurigkeit, sondern einer zur Freude. Freilich machen Kinder, die laufen können, weiter wachsen, selbständiger werden und u.U. in die „Flegeljahre“ kommen, mehr Arbeit und eventuell sogar Ärger. Eltern sollten sich gerade dann nicht (schmollend?) zurückziehen und die Kinder alleine lassen, sondern als feste Bezugsgröße den Kindern unterstützend und bindungssicher, hin und wieder vielleicht auch als Reibungsfläche zur Verfügung stehen (etwa für Reflexionen und Hilfen bei der Weiterentwicklung). Die Kinder gehören dabei natürlich weiterhin zur Familie (auch wenn sie es manchmal nicht so gerne haben wollen). Kurzum: Angewandte Entwicklungspsychologie, Gesundheitspsychologie und einiges mehr von dem, was sich in der modernen Psychologie ausdifferenziert und an Profil gewonnen hat, ist und bleibt (auch) Pädagogische Psychologie. Die Pädagogische Psychologie ist nicht von anderen Teildisziplinen aufgesogen worden, sondern unter ihrem sicheren Dach haben ältere Teildisziplinen (wie die Entwicklungspsychologie, die Rechtspsychologie und die Politische Psychologie) an Gestalt gewinnen und

neuere (wie die Gesundheitspsychologie und die Umweltpsychologie) gute Entwicklungsvoraussetzungen finden können.

EINIGE URSACHEN FÜR DEN AMBIVALENTEN STATUS DER PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE

Augenfällig ist damit die deutliche Divergenz zwischen der Bedeutung der Pädagogischen Psychologie für die gesamte Psychologie und ihrer aktuellen (Selbst-)Bewertung, ihrem Selbstverständnis. Einige Gründe dafür sollen nun gestreift werden, ohne daß Vollständigkeit angestrebt wird. Ausgangspunkt ist die zugegebenermaßen trivial anmutende These 3:

Für die Divergenz zwischen der Bedeutung und der (Selbst-)Bewertung der Pädagogischen Psychologie (ihrem ambivalenten Status) gibt es neben externen auch wichtige interne Erklärungen.

Einige der externen Gründe für den Aufschwung der Pädagogischen Psychologie in den 60ern bis zu Beginn der 70er Jahre sowie für die Ende der 70er Jahre beginnende Irritation seien lediglich benannt, da sie bekannt sind (siehe hierzu etwa BRUGGER et al., 1986): Die auf das gesamte Bildungswesen (unter Einfluß von Heimerziehung und Strafvollzug) ausgerichteten Reformbemühungen der 60er und 70er Jahre stagnieren bzw. wurden/werden zurückgeschraubt; der rapide Ausbau der Lehrerbildung sowie die Gründung neuer und die Erweiterung alter Universitäten sind versandet; schulpсихologische Dienste wurden eingerichtet, ausgebaut und stagnieren nun (mit Abbaugeschichten) etc. Das (bildungs-)politische Klima hat die Entwicklung der Pädagogischen Psychologie in einem bestimmten historischen Zeitfenster somit besonders begünstigt, und diese Zeit scheint vorüber zu sein. Einige dieser externen Gründe für die aktuelle Situation der Pädagogischen Psychologie kovariieren aber auch mit internen, die zumindest z.T. hausgemacht sein dürften. Auf drei dieser eher internen Gründe möchte ich mich im folgenden konzentrieren.

Zunächst geht es um einige der *klassischen Anwendungsfelder* der Pädagogischen Psychologie, im Vergleich zu ihren Kindern (Gesundheits- und Angewandte Entwicklungspsychologie etc.) also vielleicht die „Großeltern“ der pädagogisch-psychologischen Praxis. Mit langer historischer Kontinuität (seit der Jahrhundertwende!) sind hier insbesondere die Erziehungsberatung, die Schulpsychologie und die Heimpsychologie zu nennen. In diesen drei Praxisfeldern gelangen im Ausgang der 60er und in den 70er Jahren eine beträchtliche Institutionalisierung und ein enormer personeller Ausbau, der seitdem stagniert bzw. z.T. sogar von Tendenzen zum Stellenabbau bedroht ist (vgl. hierzu etwa

KRAMPEN & KÖTHER, 1995). Natürlich macht es wenig Sinn, Studierende gezielt für Praxisfelder auszubilden, in denen zur Zeit und in naher Zukunft kaum freie Stellen zu erwarten sind. Gleichwohl ist nicht nur die (generative) Fluktuation zu bedenken, sondern auch, daß die in diesen pädagogisch-psychologischen Praxisfeldern tätigen Kolleginnen und Kollegen von der Pädagogischen Psychologie nicht vernachlässigt werden sollten.

In der deutschsprachigen Pädagogischen Psychologie ist - etwa im Unterschied zur amerikanischen - kaum eine Kontinuität der angewandten Forschung in den Bereichen der Schulpsychologie, Erziehungsberatung und Heimpychologie zu erkennen. Belastet (und eventuell auch „verwöhnt“) durch Wartelisten existiert in allen drei Bereichen seit einigen Jahren so etwas wie eine „verzweifelte“ Suche nach (neueren) wissenschaftlichen Modellen und Methoden, die für die Praxis tauglich sind. Als Beispiel sei die Schulpsychologie genannt, in der nach der individuellen Orientierung (Schüler- und Elternberatung) der Mediatoransatz, dann der systemische Ansatz, heute zunehmend der Ansatz zur Organisationsentwicklung der Schule bemüht und jeweils (zumindest partiell) verworfen wurde/ wird. Diese Orientierungsunsicherheiten der pädagogisch-psychologischen Praxis kovariieren mit der mangelnden Kontinuität und - vor allem - einer mangelnden konzeptuellen Unterstützung der praktisch tätigen Kolleginnen und Kollegen durch die Forschung und führen bei manchen zum Abwandern in klinisch-psychologische oder ABO-psychologische professionelle Identitäten.

Diese mangelnde konzeptuelle Unterstützung der pädagogisch-psychologischen Praxis mag aus konzeptuellen Mängeln der Pädagogischen Psychologie selbst resultieren. EWERT (1979, S. 25) argumentiert etwa so, wenn er in Anlehnung an andere Autoren davon spricht, daß in der Pädagogischen Psychologie ein „deutlicher Mangel an theoriegeleiteter Forschung“ und „ein allgemeiner Zustand der Unordnung“ existiere. Generell kann ich dem nicht zustimmen. Nicht nur die Pädagogische Psychologie (aber gerade sie), sondern nahezu die gesamte Psychologie hat so etwa in den 70er Jahren durch die kognitivistische Leistungsmotivationsforschung einen enormen Impuls, eine neue *Heuristik und theoretische Orientierung* erhalten, die auf andere Gegenstandsbereiche anwendbar ist und zunehmend angewendet wird. Dies ist untrennbar mit dem Namen von Heinz HECKHAUSEN verbunden, der alle seine wesentlichen motivationspsychologischen Beiträge (etwa auch die frühen zum Aktivierungszirkel im Spiel von Kindern) unter explizit pädagogisch-psychologischer Ausrichtung erarbeitet und verfaßt hat.

Ähnliches gilt für einige der in Abschnitt 1 erwähnten „Evergreens“ der Pädagogischen Psychologie, die in ihrem positiven Anwendungsfall das Fundament einer Wissenschaft bilden und daher nicht vorschnell als „alte Hüte/Kleider“ oder „alte Hits“ abgewertet werden sollten. Sie sind die Basis, auf deren kritischer Rezeption theoretische und methodische Weiterentwicklungen zu reflektieren sind und so erst in konstruktiver Form möglich werden. Gemeint sind etwa die Arbeiten von LEWIN, LIPPITT und WHITE zur typologischen Erziehungsstilforschung, die von EBBINGHAUS zum Lernen verbalen (freilich sinnleeren, aber nicht sinnlosen) Materials, die von Charlotte BÜHLER und Hildegard HETZER zur pädagogisch-psychologischen Entwicklungsdiagnostik etc. Die moderne Pädagogische Psychologie ist z.T. in der Gefahr, diese eigenen „Klassiker“ allzu eifertig über Bord zu werfen (evtl. sogar schneller, als es manche andere Teildisziplin tut, die hier Anleihen macht). Diese und auch andere Arbeiten verdienen nicht nur wissenschaftshistorisches, sondern ein beständiges inhaltliches Interesse, da sie als eigene, interne Ressourcen sowohl für das Selbstverständnis als auch für die Weiterentwicklung des Faches von zentraler Bedeutung sind. Es geht dabei natürlich vor allem um den richtigen Umgang mit diesen „Evergreens“. Der richtige Umgang bezieht sich nicht nur auf das wissenschaftshistorische, sondern auch auf die Relevanz dieser Klassiker für die kritische Reflexion von modernen konzeptuellen und methodischen Entwicklungen.

So muß sich etwa jede pädagogisch-psychologische Diagnostik an den Beiträgen von Charlotte BÜHLER und Hildegard HETZER aus den 20er und 30er Jahren messen lassen, was nicht immer ganz einfach ist und gut ausgeht (vor allem, wenn man an die Dominanz informeller Testverfahren in der pädagogisch-psychologischen Forschung sowie die in die Jahre gekommenen, in der pädagogisch-psychologischen Praxis kaum mehr angewandten Tests aus den 50er und 60er Jahren denkt; siehe hierzu etwa DEIMANN & KASTNER-KOLLER, 1995). Ähnliches gilt für die typologische Erziehungsstilforschung von LEWIN et al. aus den 30er und 40er Jahren und ihre Weiterentwicklung zur dimensionalen Erziehungsstilforschung der 60er und 70er Jahre. Betrachtet man die modernen Varianten der kognitivistischen Erzieherforschung, so fällt im Vergleich (vor allem zu LEWIN et al.) etwa auf, daß sie sich nach wie vor schwer tut mit dem Zusammenhang (gar den Effekten) des sehr sophistisch beschriebenen Erzieherhandelns mit (auf) Variablen auf seiten der Sozialisanden. Bei allen Forderungen nach bidirektionalen oder systemischen Erziehungs- und Sozialisationsmodellen, die wechselseitige Beeinflussungen postulieren, wird dieser „weiße Fleck“ beim Kontrast mit den älteren Ansätzen besonders deutlich.

Zudem kommt - und damit will ich diese exemplarischen Ausführungen schließen - den älteren Ansätzen (auch wieder nicht nur historisch orientiert) ein hoher didaktischer Wert in der Aus- und Fortbildung zu. Ein sinnvoller Ansatzpunkt für die Lehre und das Lernen sind Alltagserfahrungen und -vorstellungen, die freilich in der Ausbildung da, wo sie unscharf oder gar falsch sind, korrigiert werden sollten. Gerade typologische Modelle bieten hier (ebenso wie etwa das Silbenlernen in der pädagogisch-psychologischen Lernforschung) eingängigere Bezüge zu Alltagsvorstellungen und -erfahrungen als es etwa hoch differenzierte Modelle zum Handeln von Erziehern oder zum Lernen verbalen Materials zunächst können. Dadurch, daß die Weiterentwicklung der pädagogisch-psychologischen Forschung aufgezeigt wird, werden kritische Aspekte in den Alltagsvorstellungen problematisiert sowie korrigiert, und die Basis für die adäquate Rezeption der komplexeren Modelle wird geschaffen. Auch für diese neueren, zumeist (noch) komplexeren Modelle der Pädagogischen Psychologie, ihre Ordnungsstärke sowie ihren heuristischen Wert für die Praxis und Forschung bin ich optimistisch (dazu mehr unter These 4).

Die dritte und hier zuletzt angesprochene mögliche interne (und auch externe) Erklärung für den ambivalenten Status der deutschsprachigen Pädagogischen Psychologie ist ungewöhnlicher und spekulativer. Es geht um den *Begriff selbst* und seine vielleicht negativ(er) gewordene Konnotation: „Pädagogisch“ - das klingt in den modernen Ohren etwas altväterlich, muffig nach Schulhaus und dem Gymnasium der 50er Jahre; das ist aus Schule und Gymnasium, das ja erstaunlicherweise im Unterschied zu den anderen Schulformen in Deutschland in weiten Bereichen eher der Stagnation verfallen ist, bekannt; wer will damit schon noch viel zu tun haben (zumal von denjenigen, die ein Psychologiestudium aufnehmen).

Pädagogische Psychologie traf auch in den „kritischen“ letzten 10 bis 15 Jahren stets dort auf großes Interesse, wo die pädagogische Identität bzw. Orientierung als Ausbildungsmotiv dominant war und ist (bei Lehramtskandidaten, Erziehern etc.). In der Hauptfachausbildung haben sich die Interessen dagegen anderen angewandten Teildisziplinen (der Klinischen und zunehmend der ABO-Psychologie) oder eben den „Kindern“ der Pädagogischen Psychologie (Gesundheitspsychologie und Angewandte Entwicklungspsychologie) zugewandt. Dadurch, daß die Pädagogische Psychologie nun wieder im Hauptdiplom für alle Studierenden ein obligatorisches Fach geworden ist, werden die „Ströme“ zwar umgelenkt, Interessen an ihr aber nicht automatisch geweckt werden. Wir können und sollten sie auch nicht einfach „umtaufen“ - etwa in „Angewandte Psychologie“, zu der dann in totaler Umkehrung der bis 1973 geltenden Prüfungs-

und Studienordnungen (in denen die „Angewandte Psychologie“ alle Anwendungsbereiche außer dem der „Pädagogischen Psychologie“, die ein eigenes Fach bildete, umfaßte) alles Angewandte außer der heilkundlichen Tätigkeit und vielleicht einigen Bereichen der ABO-Psychologie gehören würde. Dies wäre eine unredliche Wortspielerei und gegenüber den Fachvertretern anderer Disziplinen auch kaum durchzusetzen. Trotzdem folgt die vierte These diesem Grundgedanken, ohne daß aber die Bezeichnung Pädagogische Psychologie selbst angetastet wird.

PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE ALS GRUNDLEGENDES FACH JEDER ANGEWANDTEN PSYCHOLOGIE

These 4 knüpft nicht nur an die historischen Funktionen und Beiträge der Pädagogischen Psychologie zur Entwicklung der Angewandten Psychologie und Anwendung von Psychologie seit der Jahrhundertwende an, sondern auch an ihre o.g. erheblichen programmatischen Einflüsse auf die anderen Teildisziplinen in den 60er und 70er Jahren:

Pädagogische Psychologie ist die grundlegende Anwendungsdisziplin der gesamten Psychologie (mit primär programmatischen Funktionen für die angewandte Forschung und die Anwendung von Psychologie in *allen* Tätigkeitsfeldern).

Pädagogisch-psychologische Praxis findet nicht nur in den klassischen Arbeitsbereichen der Erziehungsberatung, Heimpсихologie und Schulpsychologie sowie den moderneren der Umwelterziehung, der politischen Bildung, der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung, dem Strafvollzug sowie dem Gesundheitswesen statt. Darüber hinaus sind pädagogisch-psychologische Kompetenzen in nahezu jedem klinisch-psychologischen Tätigkeitsbereich (zu denken ist hier etwa an die Beratung von Patienten, Angehörigen und anderen Berufsgruppen, die Aus- und Fortbildung anderer Berufsgruppen, die Gesundheitserziehung von und der Einsatz von Trainingsverfahren bei Patienten etc.) und in nahezu jedem ABO-psychologischen Tätigkeitsbereich (Personalselektion, Organisationsentwicklung, Aus-, Fort- und Weiterbildung, Training etc.) gefordert. Sie gehören somit grundständig zu jeder psychologischen Praxis, sie bilden das Fundament jeder psychologischen Tätigkeit, zu dem tätigkeitsfeldspezifische Qualifikationsanforderungen hinzutreten. Die professionelle Identität von Dipl.-Psych. wird dabei freilich zumeist durch dieses „Zusätzliche“ bestimmt, was der internen Repräsentation der Pädagogischen Psychologie zwar nicht, ihrer externen Re-

präsentation aber schon (evtl. auch bedingt durch die o.g. negative Begriffskonnotation) schadet.

Wenn der Pädagogischen Psychologie nun diese herausragende, grundlegende Bedeutung für die Angewandte Psychologie zukommt, stellt sich natürlich noch stärker die Frage nach den Ansätzen und Heuristiken, mit denen sie dieser großen Aufgabe und Herausforderung heutzutage und in der Zukunft genüge tun kann (also nicht nur in der Vergangenheit getan hat; siehe oben). Voraussetzung ist zunächst, daß die Pädagogische Psychologie konzeptuell und methodologisch „in Schwung“, pluralistisch und offen für Weiterentwicklung und Neues bleibt, denn nur so kann sie Grundlagen für sinnvolle Weiterentwicklung der Psychologie insgesamt schaffen. „Krisen“ und eine gewisse „Unordnung“ (s.o.) gehören dann dazu, da sie vor Stagnation, Rigidität und Einäugigkeit schützen. Auf dieser (wissenschaftstheoretischen und -taxonomischen) Metaebene ist - so denke ich - relativ leicht Konsens im Sinne einer nicht allein „präparadigmatischen“ (s.o.), sondern paradigmatischen Disziplin zu finden. Zu jedem gegebenen Zeitraum genügt dies jedoch natürlich nicht. Zu fragen ist jeweils nach den bedeutenden inhaltlichen und methodischen Ansätzen sowie nach deren Verwendung und Verwendbarkeit bzw. Anwendung und Anwendbarkeit. Zu beiden Aspekten, die Voraussetzung dafür sind, daß die in These 4 postulierten programmatischen Funktionen von der Pädagogischen Psychologie für die Angewandte Psychologie insgesamt überhaupt erfüllt werden können, der Versuch einer Antwortskizze.

Zwar konnte bislang der ungeheure Impuls, der von der kognitivistischen (Leistungs-)Motivationsforschung in der Pädagogischen Psychologie in den 70er Jahren ausgegangen ist, kaum durch ein vergleichbares Paradigma ersetzt oder gar aufgewogen werden. Trotzdem befindet sich die Pädagogische Psychologie keineswegs in einem theoretischen Vakuum. Einige Beispiele für inhaltliche und methodische Ansätze, die für die Gegenwart der Pädagogischen Psychologie kennzeichnend und für ihre Zukunft wichtig sind, sollen - erneut ohne Anspruch auf Vollständigkeit - gegeben werden:

1. So wurden etwa die handlungstheoretischen Modellvorstellungen (über die schlichten und dann die differenzierteren Erwartungs-Wert-Modelle hinaus) in erheblichem Maße konzeptuell und in ihren Anwendungsbereichen weiterentwickelt. Dies gilt nicht nur für die theoretischen und anwendungsorientierten Fortschreibungen der Leistungsmotivationsforschung im engeren Sinne (vgl. etwa RHEINBERG & KRUG, 1993), sondern etwa insbesondere auch für den sozial-kognitiven Ansatz zum Erzieherhandeln von HOFER (1986), nahezu die gesamte Modellbildung in der Gesundheitspsychologie (siehe etwa SCHWARZER, 1992; SCHWENKMEZGER & SCHMIDT,

1994), persönlichkeitspsychologische Ausweitungen (KRAMPEN, 1987) und Teilbereiche der Entwicklungspsychologie (BRANDTSTÄDTER, KRAMPEN & HEIL, 1986). Diese Modelle sind zur Zeit bedeutsame Heuristiken für die angewandte Forschung und die Anwendung von Psychologie, von denen zu hoffen ist, daß ihre Abbildungs- und Rekonstruktionskraft in der Zukunft (etwa durch den verstärkten Einbezug interpersonaler, sozialer Aspekte, von Emotionen und auch von biopsychologischen Konzepten) weiter erhöht werden kann.

2. Ebenfalls mit dem Boom der kognitivistischen (Leistungs-)Motivationsforschung verbunden, aber vom Ansatz her erheblich allgemeiner sind die Modelle zur Anreizvielfalt des Alltagshandelns, zu den Eigenanreizen von Tätigkeiten (Tätigkeitsanreize oder Funktionslust bei K. BÜHLER in den 30er Jahren), zum „Flow“-Erleben etc. (vgl. im Überblick etwa RHEINBERG, 1995). Beziehungen dieser Ansätze bestehen nicht nur zu handlungstheoretischen Überlegungen, sondern vor allem auch zu emotionalen (Erlebnis-)Qualitäten. Gleichsam wird durch sie die ältere pädagogisch-psychologische Forschung zur Entwicklung des Spielverhaltens in der Kindheit auf das Alltagshandeln in Ausbildung, Beruf und Freizeit (somit die ganze Lebensspanne) ausgeweitet. Von diesen modernen Entwicklungen im Kontext von Pädagogischer Psychologie und Motivationspsychologie sind für die Zukunft in besonderem Maße neue Impulse (sowohl für die Theorienentwicklung als auch die Anwendung von Psychologie) zu erwarten. Es bietet sich dabei etwa nicht nur die Chance, in der Spiel- und Freizeitforschung durch den theoriengeleiteten Einschluß der modernen Medien und Spielmittel sowie der veränderten Spiel- und Freizeitaktivitäten von Kindern und Erwachsenen zu einem „up-date“ zu kommen, sondern es eröffnen sich zugleich neue Perspektiven für die seit Jahrzehnten weitgehend stagnierende Kreativitätsforschung (vgl. etwa KRAMPEN, 1993) und deren Beziehungen zum Konzept der seelischen Gesundheit (und damit der Gesundheitspsychologie).
3. Emotionen und ihren Beziehungen zu kognitiven, motivationalen und aktionalen Variablen wird verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet. Als Beispiel sei etwa nur die inzwischen schon etliche Kongresse der Deutschen Gesellschaft für Psychologie bestehende Tradition von M. JERUSALEM und R. PEKRUN genannt, entsprechende Arbeitsgruppen mit klarem pädagogisch-psychologischem Schwerpunkt zu organisieren. Gefordert werden allzu oft holistische Ansätze - hier finden sich Versuche dazu, die zudem den großen Vorteil haben, ohne Reduktionismus für biopsychologische Konzepte

nicht nur prinzipiell offen, sondern vielleicht besonders geeignet zu sein. In der Pädagogik finden sich inzwischen mit der „Pädobiologie“ (vgl. etwa EWERT & RITTELMAYER, 1994) Überlegungen, etwa die Verhaltensgenetik, biologische Ästhesiologie, Hirnforschung, Entwicklungs-Morphologie, Evolutionsbiologie und Chronobiologie für pädagogische Fragestellungen fruchtbar zu machen. Hier ist die Pädagogische Psychologie gefordert; Ansätze dazu liegen vor.

4. Partiiell um die gleiche biopsychologische Ausweitung psychosozialer Zugänge aus der Pädagogischen Psychologie geht es etwa in der Forschung zur Sprachentwicklung und -förderung sowie ihren Kovariationen mit der Entwicklung der Händigkeit und Hemisphärenlateralisation. Als Grundlagenbereich hat die Sprachentwicklungsforschung sowohl in ihrer strukturalistischen als auch (schwächer) in ihrer funktionalistischen (auf die Pragmatik ausgerichteten) Variante eine gewisse Stagnation erfahren. Sprachentwicklungsförderung wird nicht nur bei Kindern praktiziert, sondern (in Varianten) auch in der neuropsychologischen Praxis und natürlich bei der Förderung des Fremdsprachenerwerbs. All diese Anwendungsbereiche benötigen neue Impulse, die über das vorliegende Wissen über die phonetische, semantische, syntaktische und pragmatische Entwicklung sowie ihre Determinanten hinausgehen. Gerade im Bereich der Psychologie der Sprachentwicklung und -förderung erscheint auf dem Hintergrund der Einflüsse der neuen Medien sowie veränderter Kommunikations- und partiell auch Interaktionsgewohnheiten auch ein „up-date“ des Vorliegenden dringend geboten. All dies ist von zentralem pädagogisch-psychologischem Interesse und birgt erhebliche heuristische und praktische Implikationen für die Klinische Psychologie (insbesondere die neuropsychologische Rehabilitation) und die ABO-Psychologie (dort etwa die Ergonomie) in sich.
5. Die neuen (Massen-)Medien wurden bereits erwähnt. In der Pädagogischen Psychologie liegen sowohl Arbeiten zur allgemeinen Massenmedienkommunikation als auch zum speziellen Bereich der (neuen) Lernmedien (mit erheblicher Tradition) vor, die auszuweiten sind und denen eine programmatische Funktion für die gesamte Psychologie zukommen kann. In vielen Teildisziplinen blieben bislang die Einflüsse der modernen Massenmedien weitgehend unberücksichtigt, und es kann vermutet werden, daß eine Vielzahl ihrer älteren Erkenntnisse (nicht nur die zur Sprachentwicklung) umgeschrieben werden müssen. Praktisch relevant werden entsprechende Untersuchungsbefunde nicht nur in den engeren Bereichen der

pädagogisch-psychologischen Diagnostik und Didaktik, sondern auch dort, wo es um den gezielten, abgewogenen Einsatz neuer Medien in der Psychodiagnostik und um die Optimierung von psychologischen Interventionen (etwa in der Gesundheitserziehung, politischen Bildung, Umwelterziehung, aber auch in der neuropsychologischen Rehabilitation) geht. Je mehr die neuen Medien zum Lebensalltag der Menschen gehören, um so weniger ist es zu rechtfertigen, sie in Bedingungsanalysen und bei der Veränderung menschlichen Verhaltens und Erlebens zu vernachlässigen.

6. Auch das Interventionsrepertoire der Psychologie und seine theoretischen Anbindungen bedürfen neuer Impulse. Mit dem Mediatorenansatz wurde (vor allem in der Rechtspsychologie) ein Beratungskonzept entwickelt, das erhebliche Anwendungsmöglichkeiten impliziert und etwa unter kommunikationstheoretischer Perspektive ausdifferenzieren ist. Als zweites, älteres Beispiel seien die systematischen psychologischen Entspannungsmethoden genannt (vgl. im Überblick KRAMPEN, 1992). Sowohl das Autogene Training als auch die Progressive Relaxation wurden als Interventionstechniken bereits in den 20er Jahren entwickelt und zudem nicht nur mit korrektiven, sondern auch mit präventiven Zielsetzungen historisch früh in Gruppen eingesetzt. Spärlich blieb dagegen ihre theoretische Fundierung, was manchen zu der Aussage führte, man wisse zwar, daß diese Methoden funktionieren, man wisse aber nicht, wie sie funktionieren. In der Pädagogischen Psychologie und der Angewandten Entwicklungspsychologie sind entsprechende theoretische Anbindungen und - zusammen mit biopsychologischen Konzepten - Erklärungsansätze möglich, die sich nicht nur auf biopsychologische Konzepte, sondern auch und vor allem auf die aktionale, handlungstheoretisch fundierte Perspektive zur Humanentwicklung und Persönlichkeit beziehen (vgl. KRAMPEN, 1992). Der Vorteil solcher theoretischer Anbindungen bezieht sich nicht nur darauf, daß Indikationsbereiche und Effekterwartungen eindeutiger („differentieller“) formuliert werden können. Zudem deuten sich Möglichkeiten für eine Heuristik psychologischer Interventionsmethoden (im Sinne der Forderung nach einer integrativen, allgemeinen und differentiellen Interventionslehre) an, in der die verschiedenen speziellen Interventionsverfahren nicht nur eklektisch nebeneinander oder kursorisch untereinander stehen, sondern anhand der ihnen unterliegenden Konzepte, Indikationsbereiche und Effekterwartungen geordnet sind.
7. Die psychologische Evaluationsforschung stammt nicht nur in weiten Teilen aus der Analyse und Untersuchung der Effekte von Lehrmethoden,

sondern hat durch sie die wesentlichen Impulse erhalten (vgl. etwa INGENKAMP, 1970ff). Entwickelt wurden handhabbare quasi-experimentelle und experimentelle Forschungsstrategien, die in anderen Teildisziplinen fruchtbar verwendet werden und auch als metaanalytische Kriterien dienen (vgl. etwa GRAWE, DONATI & BERNAUER, 1994). Deutlich wurde dabei auch die Vielzahl methodischer Probleme solcher Evaluationsversuche, die in manchen der anderen Teildisziplinen (noch) häufiger übersehen werden. Hier kommt der Pädagogischen Psychologie nicht nur eine Reflexions- und Korrekturfunktion zu, sondern es stellt sich auch immer wieder neu die Aufgabe, die Evaluationsmethodik und -methodologie (auch unter Einschluß normativer Fragen) fortzuentwickeln. Dies um so mehr, nachdem die Qualitätssicherung und die Europa-Norm DIN ISO-2000 nicht nur zu Schlagworten, sondern zu Anforderungen in der gesamten Angewandten Psychologie (und darüber hinaus) geworden sind. Dies gilt natürlich auch für den „Nahbereich“ der eigenen psychologischen Lehre und ihrer Evaluation.

8. Zum Abstraktesten, der psychologischen Berufsethik, zuletzt: Die Pädagogische Psychologie scheint mir mit ihren traditionell gewordenen Forschungsbereichen zur Moralentwicklung und -erziehung sowie zur Analyse und Kritik von Erziehungs- und Sozialisationszielen in idealer Weise dazu prädisponiert, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung die Bedeutung ethischer Reflexionen für die psychologische Forschungs- und Anwendungspraxis zu vermitteln. Sie soll damit nicht zum „Gewissen“ der Psychologie werden, sie kann aber in erheblichem Maße zu seiner Stärkung und Präsenz im psychologischen Berufsalltag beitragen (vgl. hierzu Weiteres bei KRAMPEN, 1994).

Soweit Exemplarisches zum Stand und zur möglichen Zukunft der programmatischen Funktionen der Pädagogischen Psychologie für die angewandte Forschung und die Anwendung von Psychologie in allen Tätigkeitsfeldern. Nun noch kurz zum (zweiten) Aspekt der Anwendung und Anwendbarkeit. Nicht nur aus Platzgründen, sondern auch wegen der Komplexität des Themas möchte ich mich an dieser Stelle um das „Theorie-Praxis-Problem“ (vgl. etwa KRAPP & HEILAND, 1986) herumschleichen (was nicht so ganz einfach ist) und rein pragmatisch argumentieren (wobei damit schon eine - freilich eher einfache und schlichte - Position bezogen ist).

Pädagogisch-psychologischen Modellen, Taxonomien und Theorien kommt in der psychologischen Aus- und Fortbildung sowie für die angewandte Forschung und Anwendung in anderen Teildisziplinen primär eine heuristische Funktion

zu. Als Beispiel dafür soll hier das kognitivistische Modell zum erzieherischen Handeln von HOFER (1986) verwendet werden: Ebenso wie bei den älteren Ansätzen (den „Evergreens“, s.o.) ist auch hier der richtige Umgang mit dem Modell entscheidend. Versuche einer direkten Umsetzung solcher komplexerer Modelle über die unmittelbare Konfrontation führen bei Studierenden und Berufspraktikern in der Regel zu Stutzen und Ablehnung. Sie werden so als „unrealistisch“ und für die Berufspraxis kaum geeignet bewertet. Auch für die angewandte Forschung werden häufig Probleme gesehen, die auf ihre Komplexität, Multivariabilität und ihr Abstraktionsniveau zurückgeführt werden. Sinnvoller in der Aus- und Fortbildung ist daher ein schrittweises Heranführen, wobei den historischen Entwicklungslinien des jeweiligen Modells und denen seiner Elemente gefolgt werden kann. Zugleich ist frühzeitig der Beschreibungs- und Konstruktionswert der jeweiligen historischen Modellentwicklungsstufen (und ihrer Elemente) anhand von fiktiven, besser aus der Erfahrung der Teilnehmer stammenden Beispiele kritisch zu prüfen. Damit wird der adäquate Umgang mit solchen Modellen vermittelt. In Anwendungen von Psychologie dienen sie primär als Heuristik für die Selbstreflexion: Gesichert und verstärkt wird damit, daß das Verhalten im Berufsalltag professionelles Handeln ist/wird. Als prototypisches Beispiel dafür sei etwa die fallbezogene Supervision genannt. In der angewandten Forschung dienen sie als Heuristik für die Hypothesenableitung, wobei deutlich werden muß, daß dies nicht bedeutet, daß alle im Modell postulierten Elemente und Relationen in der jeweiligen Empirie explizit beachtet werden müssen. In der Empirie präterierte (vernachlässigte) Modellattribute sind jedoch unter Bezug auf das Modell in ihrer Planung und - vor allem auch - der Interpretation ihrer Befunde zu reflektieren (was Ergebnisinterpretationen beträchtlich erleichtert). Das gleiche gilt für die präterierten und abundanten (künstlichen) Attribute des Modells selbst. Dazu sind alternative Modellvorschläge zu nutzen (weswegen solche Modellalternativen und damit ein theoretischer Pluralismus wichtig sind). In diesem Sinne sind pädagogisch-psychologische Modelle wie das von M. HOFER (1986), das hier nur exemplarisch verwendet wird, ausgezeichnet als Heuristik für angewandte Forschung und Anwendung von Psychologie geeignet. Dies nicht nur im engeren Bereich der Pädagogischen Psychologie selbst, sondern ebenso in einer Vielzahl anderer Anwendungsbereiche. HOFERS Modell ist so etwa nicht nur hervorragend für die Aus- und Fortbildung sowie Supervision von Lehrkräften und Erziehern geeignet, sondern ebensogut für die von Psychotherapeuten oder Führungskräften.

Entsprechende, die Selbstreflexion anregende psychologische Aus- und Fortbildung gelingt natürlich leichter in kleineren Gruppen, im Seminar- und Übungsstil. Gefordert sind hier berufs- und forschungspraktische Ausbildungs-

elemente, durch die auch das unlängst vom scheidenden Präsidenten der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in seinem Bericht „Zur Lage der Psychologie“ (BAUMANN, 1995) beklagte Empirie-Defizit der Psychologieausbildung verringert wird. Ähnliches gilt für die berufsbegleitende Fortbildung von Dipl.-Psych., die häufig empirie-arm (oder gar empirie-los) erfolgt. Gemeint sind dabei nicht nur Lehrinhalte und -methoden, die „Selbsterfahrungen“ und Selbstreflexionen direkt anregen, sondern auch solche, die über den „Umweg“ konzeptgeleiteter, kleinerer Datenerhebungen bei anderen die Anwendbarkeit von Modellen illustrieren und so auch zur Reflexion der eigenen Person und des eigenen professionellen Handelns beitragen können. Vielleicht kann es auf diese Weise auch verstärkt gelingen, Studierenden bereits in der Ausbildung zu vermitteln, daß angewandte Forschung ein zentraler Bestandteil ihrer späteren Berufspraxis und damit ihrer professionellen Identität ist. Daß dies in kleineren Gruppen leichter geht als im Vorlesungsstil, ist sicherlich richtig, aber auch für Großveranstaltungen liegen Ansätze vor, die in die gemeinte Richtung führen (vgl. etwa verschiedene Beiträge in KRAMPEN & ZAYER, 1993; SADER, 1986).

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, daß in These 4 für ein Selbstverständnis der Pädagogischen Psychologie plädiert wird, nach dem sie sich nicht als „Theorie einer pädagogischen Praxis“ (EWERT, 1979, S. 25), sondern vielmehr als Theorie (besser: *Heuristik*) der *psychologischen Forschungs- und Berufspraxis versteht* und als solche dem gesamten Fach zur Verfügung steht. Damit wird im groben dem „praxisnahen Lösungsansatz“ des Theorie-Praxis-Problems von KRAPP und HEILAND (1986, S. 66ff) gefolgt, es wird jedoch eine Ausweitung des betroffenen Praxisbereichs, der nun angewandte Forschung und Anwendung von Psychologie in allen Tätigkeitsfeldern umschließt, vorgenommen.

KONSEQUENZEN FÜR DIE AUS- UND FORTBILDUNG (JEDOCH NICHT WEITERBILDUNG) IN PÄDAGOGISCHER PSYCHOLOGIE

Abschließend sollen mit These 5 die Konsequenzen aus dem Bisherigen für die seit zwei, drei Jahren in der Föderation deutscher Psychologenvereinigungen (und somit auch in der Fachgruppe Pädagogische Psychologie) diskutierte Frage nach einer postgradualen Weiterbildung versus Fortbildung in Pädagogischer Psychologie thematisiert werden:

Pädagogische Psychologie ist die *grundlegende* Ausbildung für *alle* Dipl.-Psych. im Hauptdiplomstudium, die um postgraduale *Fortbildungen*, nicht jedoch um eine postgraduale *Weiterbildung* zu ergänzen ist.

Vorab zu den Termini *technici*: Nach der deutschen juristischen Nomenklatur über die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung (im Arbeits-, Steuer- und Bildungsrecht) bezieht sich

1. die *Ausbildung* auf den Erwerb der Qualifikationen für einen Beruf (etwa Dipl.-Psych.) oder für eine weitere (höhere) Ausbildungsstufe,
2. die *Fortbildung* auf die Ausweitung und den Erhalt der Qualifikationen für einen Beruf, für den man die Ausbildung abgeschlossen hat (etwa Dipl.-Psych., die sich in ihrem Arbeitsgebiet fortbilden) und
3. die *Weiterbildung* auf den Erwerb von Qualifikationen, die auf der Basis eines vorherigen Berufs (etwa dem Diplom in Psychologie als Zulassungsvoraussetzung) zu einem neuen Beruf (etwa dem des „Psychologischen Psychotherapeuten“) befähigen.

In der Bundesrepublik Deutschland (und auch in anderen Ländern) besteht nun ein rechtlicher Regelungsbedarf (und nur hier!) für den Zugang von Dipl.-Psych. zur heilkundlichen Tätigkeit. Dies ist ebenso unbestritten wie die Notwendigkeit der postgradualen Zusatzqualifikation von Dipl.-Psych., die psychotherapeutisch tätig werden wollen. Bislang wird das auf privater Basis (durch Vereine, Gesellschaften, neuerdings auch *Weiterbildungsprogramme*, die durch die DGPs und den BDP akkreditiert sind) und - mehr schlecht als recht - über die eingeschränkte Anerkennung von Dipl.-Psych. nach dem „Heilpraktikergesetz“ realisiert. Durch das „Psychotherapeutengesetz“, nach dessen Bestimmungen ein *neuer Beruf* (der des Psychologischen Psychotherapeuten), für den nach dem Diplom in Psychologie eine *Weiterbildung* erforderlich ist, geschaffen werden wird, soll dies rechtlich verankert werden. Damit steht ohne Zweifel fest, daß für das engere Tätigkeitsfeld der Psychotherapie durch Dipl.-Psych. eine Weiterbildung (keine reine Fortbildung im Beruf des Dipl.-Psych.) zwingend ist. Für alle anderen psychologischen Tätigkeitsfelder besteht kein entsprechender rechtlicher Regelungsbedarf und damit auch keine rechtliche Notwendigkeit für Weiterbildungsprogramme.

Aus unterschiedlichsten Gründen, die jedoch kaum als wissenschaftsinterne, sondern als externe einzuordnen sind, wurden von der Föderation deutscher Psychologengruppen in den letzten Jahren - einmal unter der stärkeren Federführung des BDP bzw. einzelner seiner Sektionen, einmal unter der der DGPs bzw. einiger ihrer Fachgruppen - leider Weiterbildungsprogramme für ABO-Psychologie und Rechtspsychologie entwickelt und institutionalisiert. Den unterschiedlichen wissenschaftsexternen Gründen dafür (etwa Statusstreben, Motivierung von Hauptdiplomstudierenden, ökonomische Interessen etc.) möchte ich

hier nicht nachgehen, sondern nur festhalten, daß es für solche Weiterbildungsprogramme (außerhalb der heilkundlichen Tätigkeit von Dipl.-Psych.) keine rechtlichen Notwendigkeiten gibt. Verbunden sind damit allenfalls Gefahren im Bereich der Eingangsvergütung von Berufsanfängern. So finden sich bereits jetzt (vor einem PTG, in dessen Entwurf dazu allerdings nichts steht) im klinisch-psychologischen Bereich zahlreiche Beispiele dafür, daß Berufsanfänger eine massiv abgestufte Eingangsvergütung (im Extrem bis in die Nähe des Bafög-Satzes!) akzeptieren müssen. Ähnliche Tendenzen sind auch auf dem Arbeitsmarkt im Bereich der ABO-Psychologie zu beobachten. Dies bleibt bislang auf den „freien“ Markt der privaten Träger und Arbeitgeber beschränkt und hat noch keinen Eingang in den Öffentlichen Dienst gefunden. Weiterbildungsgänge führen zu einem neuen (höherwertigen) Beruf, zum „Fachpsychologen für xy“, der - so sind Besoldungsordnungen aufgebaut - in der Regel höher zu vergüten ist als der grundständige Beruf (des Dipl.-Psych.). Bedacht werden sollte also die Zukunft unserer Studierenden, wobei es wohl blauäugig wäre, anzunehmen, daß solche weitergebildeten „Fachpsychologen“ eine höhere Besoldungsstufe erreichen werden als die heutigen Dipl.-Psych.. Alles das, was auf dem Arbeitsmarkt bereits jetzt zu beobachten ist, ist das Umgekehrte: Die Vergütung für „Fachpsychologen“ bleibt auf dem Niveau der heutigen Dipl.-Psych., die für „einfache“ Dipl.-Psych. ohne Weiterbildung (und somit alle Berufsanfänger) wird massiv abgestuft. Dabei ist besonders pikant, daß die Weiterbildung (Vollzeit oder berufsbegleitend) von unserem Nachwuchs dann auch noch aus eigener Tasche, in der dann u.U. weniger ist als zu Studienzeiten, bezahlt werden darf.

Halten wir fest: Mit der einen Ausnahme (der psychotherapeutischen Tätigkeit von Dipl.-Psych., bei deren Weiterbildung wir auch nicht nur inhaltlich, sondern auch pekuniär aufmerksam sein müssen) gibt es keinen rechtlichen Regelungsbedarf, der Weiterbildung notwendig macht. Weiterbildungsprogramme bergen überdies die genannten (externen) Gefahren. Aber auch inhaltlich besteht nach den Ausführungen zu These 1 bis 4 keinerlei Notwendigkeit dafür, einen „neuen“ Beruf zu schaffen. Selbstverständlich ist kontinuierliche Fortbildung und ggfs. auch eine tätigkeitsfeldspezifische Spezialisierung notwendig. Das steht außer Frage und sollte auf der Basis einer soliden Hauptdiplomausbildung aller Studierenden in Pädagogischer Psychologie im Sinne von Fortbildungsangeboten für *alle* interessierten Dipl.-Psych. (auch unter Einschluß der weitergebildeten „Psychologischen Psychotherapeuten“, ABOler etc) realisiert werden. Diese Fortbildungen können sich etwa auf Baustein-Programme beziehen, wobei die Absolvierung der Fortbildungsprogramme und die ihrer Fortbildungsbausteine jeweils einzeln zertifiziert wird. Entsprechende Fortbildungsprogramme sollten

unter dem Dach der Föderation deutscher Psychologenvereinigungen in enger Kooperation mit dem BDP initiiert und realisiert werden. Kooperationspartner der Fachgruppe Pädagogische Psychologie sollten dabei nicht nur das BDP-Präsidium, die Deutsche Psychologen Akademie-Fortbildung (DPAF) des BDP und die von ihrem Tätigkeitsfeld her eingeschränkte BDP-Sektion „Schulpsychologie“ sein. Wichtig ist insbesondere die BDP-Sektion „Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie“, die eine lange Tradition engerer Kontakte zwischen DGPs- und BDP-Mitgliedern (mit Doppelmitgliedschaften) aufweist. Kooperationen mit den Sektionen „Rechtspsychologie“ und „Politische Psychologie“ sowie den BDP-Bundesausschüssen „Gesundheitspsychologie“, „Umweltpsychologie“, „AIDS“, „Psychologische Gutachten“, „Berufsethik“ sowie „Kindeswohl und Kindesrecht“ liegen ebenfalls nahe. Modellartig ist hier etwa die enge Zusammenarbeit bei der Entwicklung und Implementation eines Fortbildungsprogramms (nicht einer Weiterbildung!) zur psychologischen Gesundheitsförderung zwischen der Fachgruppe Gesundheitspsychologie der DGPs, dem gleichnamigen BDP-Bundesausschuß und der DPAF zu nennen.

LITERATUR

- BAUMANN, U. (1995). Bericht zur Lage der deutschsprachigen Psychologie 1994: Fakten und Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 46, 3-17.
- BRANDTSTÄDTER, J. (1986). Pädagogische Psychologie: Programmatische Perspektiven. In B. WEIDENMANN, A. KRAPP, M. HOFER, G.L. HUBER & H. MANDL (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 771-774). München: Psychologie Verlags Union.
- BRANDTSTÄDTER, J. & SCHNEEWIND, K.A. (1977). Optimal human development: Some implications for psychology. *Human Development*, 20, 1-30.
- BRANDTSTÄDTER, J., KRAMPEN, G. & HEIL, F.E. (1986). Personal control and emotional evaluation of development in partnership relations during adulthood. In M.M. BALTES & P.B. BALTES (Eds.), *The psychology of aging and control* (pp. 265-296). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BRANDTSTÄDTER, J., REINERT, G. & SCHNEEWIND, K.A. (Hrsg.). (1979). *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BRANDTSTÄDTER, J., FISCHER, M., KLUWE, R., LOHMANN, J., SCHNEEWIND, K.A. & WIEDL, K.H. (1974). Entwurf eines heuristisch-taxonomischen Systems zur Strukturierung von Zielbereichen pädagogisch-psychologischer Forschung und Lehre. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 6, 1-18.
- BRANDTSTÄDTER, J., FISCHER, M., LOHMANN, J., REINERT, G., SCHNEEWIND, K.A. & WIEDL, K.H. (1976). Zur Entwicklung eines Curriculums für das Hauptfachstudium der Psychologie mit der Spezialisierungsrichtung „Pädagogische Psychologie“. *Psychologische Rundschau*, 27, 94-117.
- BRUGGER, B., RATH, M. & WEHNER, E.G. (1986). Geschichte der Pädagogischen Psychologie. In B. WEIDENMANN, A. KRAPP, M. HOFER, G.L. HUBER & H. MANDL (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 21-39). München: Psychologie Verlags Union.
- BÜHLER, K. (1927). *Die Krise der Psychologie*. Jena: G. Fischer.
- DEIMANN, P. & KASTNER-KOLLER, U. (1995). Zum aktuellen Stand der Entwicklungsdiagnostik im Kindergartenalter. *Report Psychologie*, 20(5-6), 14-23.
- DIEHL, J., LÖHR, G., MICHAELIS, W. & WILHELM, H. (1980). *Info-Psychologie-aktuell 1981: Fachstudienführer Psychologie*. Kiel: IPN und Lexika-Verlag.
- DRIESCH, H. (1926). *Grundprobleme der Psychologie: Ihre Krisis in der Gegenwart*. Leipzig.

- EWERT, O. (1979). Zum Selbstverständnis der Pädagogischen Psychologie im Wandel ihrer Geschichte. In J. BRANDTSTÄDTER, G. REINERT & K.A. SCHNEEWIND (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 15-28). Stuttgart: Klett-Cotta.
- EWERT, O. & RITTELMAYER, C. (1994). Pädobiologie - eine sinnvolle pädagogische Fragestellung? *Bildung und Erziehung*, 47, 375-382.
- GRAUMANN, C.F., HECKHAUSEN, H., HOFER, M. & WEINERT, F.E. (Hrsg.). (1974). *Funkkolleg Pädagogische Psychologie: Studienbegleitbrief 1 bis 12a*. Weinheim: Beltz.
- GRAWE, K., DONATI, R. & BERNAUER, F. (1994). *Psychotherapie im Wandel*. Göttingen: Hogrefe.
- HERRMANN, T. (Hrsg.). (1966). *Psychologie der Erziehungsstile*. Göttingen: Hogrefe.
- HERRMANN, T. (1979). Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie. In J. BRANDTSTÄDTER, G. REINERT & K.A. SCHNEEWIND (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 209-236). Stuttgart: Klett-Cotta.
- HERZOG, W. (1984). Diskrepanzen und Modelle: Auf der Suche nach dem Gegenstand der Psychologie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie*, 32, 24-42.
- HOFER, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.
- HOLZKAMP, K. (1970). Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis. *Psychologische Rundschau*, 21, 1-22.
- HUBER, G.L., KRAPP, A. & MANDL, H. (Hrsg.). (1984). *Pädagogische Psychologie als Grundlage pädagogischen Handelns*. München: Urban & Schwarzenberg.
- INGENKAMP, K. (Hrsg.). (1970ff). *Handbuch der Unterrichtsforschung*. Weinheim: Beltz.
- KRAMPEN, G. (1987). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- KRAMPEN, G. (1992). *Einführungskurse zum Autogenen Training*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie Hogrefe.
- KRAMPEN, G. (1994). Zur Bedeutung ethischer Reflexionen in der psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung. In I. PLATH & S. KOWAL (Hrsg.), *Beiträge zur psychologischen Wissensvermittlung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung* (S. 25-34). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- KRAMPEN, G. & KÖTHER, T. (1995). Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt für Dipl.-Psychologen/innen im Spiegel von Stellenanzeigen. *Report Psychologie*, 20(1), 36-44.

- KRAPPEN, G. & WIESENHÜTTER, J. (1993). Bibliometrische Befunde zur Entwicklung der Teildisziplinen der Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 44, 25-34.
- KRAPPEN, G. & ZAYER, H. (Hrsg.). (1993). *Psychologische Aus-, Fort- und Weiterbildung in den alten und neuen Ländern*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- KRAPP, A. & HEILAND, A. (1986). Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In B. WEIDENMANN, A. KRAPP, M. HOFER, G.L. HUBER & H. MANDL (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 41-72). München: Urban & Schwarzenberg.
- LÜER, G. (Hrsg.). (1987). *Allgemeine experimentelle Psychologie*. Stuttgart: G. Fischer.
- MICHAELIS, W. (1986). *Psychologieausbildung im Wandel*. München: Profil-Verlag.
- MONTADA, L. (1987). Systematik der Angewandten Entwicklungspsychologie. In R. OERTER & L. MONTADA (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (2. Aufl., S. 769-788). München: Psychologie Verlags Union.
- OERTER, R. & MONTADA, L. (Hrsg.). (1987). *Entwicklungspsychologie* (2. Aufl.). München: Psychologie Verlags Union.
- RHEINBERG, F. (1995). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- RHEINBERG, F. & KRUG, S. (1993). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.
- SADER, M. (1986). *Rollenspiel als Forschungsmethode*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- SCHNEEWIND, K.A. (1973). Zum Selbstverständnis der Psychologie als anwendungsorientierter Wissenschaft vom menschlichen Handeln und Erleben. *Psychologische Rundschau*, 24, 227-247.
- SCHNEEWIND, K.A. (1975). *Psychologie - was ist das?* Trier: NCO-Verlag.
- SCHNEEWIND, K.A. (1982). *Persönlichkeitstheorien I*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- SCHWARZER, R. (1992). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens*. Göttingen: Hogrefe.
- SCHWENKMEZGER, P. & SCHMIDT, L.R. (Hrsg.). (1994). *Lehrbuch der Gesundheitspsychologie*. Stuttgart: Enke.
- STRZYGOWSKI, J. (1923). *Die Krisis der Geisteswissenschaften*. Wien: Schroll & Co.
- TAUSCH, R. & TAUSCH, A.-M. (1970). *Erziehungspsychologie* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- ULICH, D. (1989). *Einführung in die Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

- WEIDENMANN, B., KRAPP, A., HOFER, M., HUBER, G.L. & MANDL, H. (Hrsg.). (1986). *Pädagogische Psychologie*. München: Psychologie Verlags Union.
- WEINERT, F. (Hrsg.). (1967). *Pädagogische Psychologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- WEINERT, F.E. (1981). Geschichte der Pädagogischen Psychologie. In H. SCHIEFELE & A. KRAPP (Hrsg.), *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie* (S. 148-153). München: Ehrenwirth.
- WEINERT, F.E., GRAUMANN, C.F., HECKHAUSEN, H. & HOFER, M. (Hrsg.). (1974). *Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie* (2 Bd.). Frankfurt/Main: Fischer.
- WELLEK, A. (1959). *Der Rückfall in die Methodenkrise der Psychologie und ihre Überwindung*. Göttingen: Hogrefe.

Anschrift:

Günter Krampen, Universität Trier, FB I - Psychologie, D-54286 Trier.