

Wie man mit diesem Buch arbeiten kann

Sie können das Buch von vorne bis hinten durchlesen. Aber Leserinnen und Leser unterscheiden sich im Hinblick auf ihre Interessen und Absichten, ihre Vorkenntnisse und Vorerfahrungen und in Bezug auf die Fragen und Anliegen, mit denen sie an die Pädagogische Psychologie herantreten. Anhand des Inhaltsverzeichnisses und der einführenden Abschnitte zu den jeweiligen Hauptkapiteln können Sie eine Vorauswahl treffen, was Sie vordringlich lesen möchten. Um das Textverstehen zu erleichtern, haben wir uns um eine klare inhaltliche Strukturierung bemüht. Als besondere Strukturelemente werden Kästen verwendet, die gerahmt oder blau unterlegt sind. Davon gibt es drei unterschiedliche Typen. Zur Illustration sind sie hier aufgeführt. Zudem gibt es Leseempfehlungen am Ende der Kapitel.

Orientierungsfragen

Werden am Anfang der jeweiligen Teilkapitel gestellt. Auf welche Fragen soll ein Textabschnitt Antworten geben? Eine naheliegende Frage wäre im Moment etwa die folgende:

- Wie kann man am besten behalten, was man liest?

Studie/Beispiel/Definition/Fokus

Solche Kästen gibt es am häufigsten. Ein Konzept oder ein Begriff werden definiert oder beispielhaft beschrieben. Eine empirische Studie oder ein Sachverhalt werden exemplarisch dargestellt.

Zusammenfassung

Enthält die Kernaussagen eines Hauptkapitels. Zusammenfassungen gibt es jeweils am Ende der acht Hauptkapitel und am Ende der Einleitung.

Als Hilfe zur Selbstprüfung finden Sie im Anhang einige Fragen zu jedem Hauptkapitel. Sie sollten sie nach dem Lesen des Buches beantworten können.

Strukturierungshilfen können nur ein Angebot sein. Das Verstehen und Behalten eines Textes hängt nicht nur von seiner Schwierigkeit und von Merkmalen der Textgestaltung ab, sondern ganz entscheidend von Ihren eigenen Kompetenzen und von den Verstehens- und Behaltensstrategien, die Sie einsetzen. Ein Lehrbuch, das Sie sich erarbeiten, zeigt anschließend Spuren dieser Arbeit; und das soll es auch, zumindest, wenn es Ihr persönliches Exemplar ist (bei entliehenen Büchern finden sich diese Spuren idealerweise auf Zetteln oder Kärtchen und nicht im Buch selbst). Deshalb ist ein Lehrbuch auch keine bibliophile Kostbarkeit, sondern als hilfreiches Arbeitsmittel zum Aufbau individueller Wissensstrukturen gedacht. Der Inhalt einer Textseite gelangt nämlich leichter in Ihren Kopf, wenn Ihre Gedanken zugleich den Weg auf die Textseite finden.

Lernen durch Lesen. Textverstehen wird durch strategisches Lesen begünstigt. Aus kognitionspsychologischen Theorien lässt sich ableiten, welche Strategien besonders geeignet sind, die Informationsaufnahme aus Texten

zu unterstützen. Dazu gehören reduktiv-organisierende Strategien, die dabei helfen, die Hauptgedanken eines Textes zu erfassen. Dazu gehören auch elaborierende Strategien, die eine Anbindung der Textinhalte an das bereits vorhandene Wissen befördern. Hinzu kom-

men metakognitive Strategien, die dabei helfen, die eingesetzten Lesestrategien den wechselnden Anforderungen und dem individuellen Leseziel anzupassen und den gesamten Leseprozess optimal zu planen, zu überwachen und zu regulieren.

Beispiel: Lesestrategien

- Sich Fragen zum Text stellen: Wozu muss/will ich das lesen? Was will ich wissen?
- Sich an der vorgegebenen Textstruktur orientieren oder den Text selbst strukturieren.
- Sich vorher einen Überblick verschaffen. Den Text durchblättern.
- Wichtige Informationen durch Markieren oder Herausschreiben hervorheben.
- Unwichtige Details übergehen und weglassen, um den Text zu kürzen.
- Überschriften beachten oder selbst passende Überschriften formulieren.
- Wichtiges in eigenen Worten zusammenfassen und wiederholen.
- Nach Anwendungsbeispielen suchen.
- Im Text Analogien zu bereits vorhandenem Wissen entdecken.
- Widersprüche entdecken. Textaussagen kritisch bewerten.
- Schwer verständliche Textstellen mehrmals lesen.
- Das Verstehen selbst überprüfen.
- Das Behalten selbst überprüfen.

Lernen durch Lesen heißt in zweifacher Hinsicht Lücken füllen. Zum einen soll ein Text Wissenslücken bei jenen schließen, die ihn lesen. Zum anderen müssen die Leserinnen und Leser Textlücken schließen, weil ein Text nie alle Informationen enthalten kann, die zu seinem Verständnis notwendig sind. Walter Kintsch (1996) hat das in seiner Theorie des Textverstehens formuliert und die Mechanismen benannt, die den Aufbau einer kohärenten Wissensrepräsentation begünstigen. Dazu

später mehr. Die meisten der im Beispielkasten aufgeführten Aktivitäten lassen sich direkt aus der Theorie von Kintsch ableiten. In Trainingsprogrammen zur Förderung des Textverstehens werden solche Strategien vermittelt (zusammenfassend: Friedrich, 1995; Leopold, 2009; Metzger, 2013; Philipp, 2015). Im Kern geht es darum, das bereits vorhandene inhaltliche Vorwissen zu aktivieren, um eine tiefere Textverarbeitung auszulösen, die das Verstehen und Behalten des Gelesenen fördert.

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 Buchautorinnen 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 Pädagogik, indes ist die Einordnung der Pädagogischen Psychologie unter die Teilgebiete der Psychologie eindeutig und unstrittig. Wissenschaftshistorisch betrachtet ist die Pädagogische Psychologie eines der Kerngebiete der akademischen Psychologie überhaupt (Burden, 2000; Reynolds & Miller, 2003).

Wer dieses Buch liest, hat bereits eigene pädagogisch-psychologische Erfahrungen gemacht, 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 oder durch ein elektronisches Medium 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 wie-

der 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 kontraintuitive empirische Befunde präsentiert werden, sondern im Bestreben, die vorwissenschaftlichen Überzeugungen in geeigneter und auch notwendiger Weise zu präzisieren und zu modifizieren. Solcher Präzisierungen bedarf es schon deshalb, weil das sprichwörtliche Common-Sense-Wissen nicht selten widersprüchlich daherkommt, 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 vorgeblicher 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 Lehrerinnen und Erziehern, Belehrteten und Erzogenen, 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 Lehrpersonen 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? 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 Tätigkeit von Lehrerinnen und Erziehern und das

administrative oder politische Handeln von Bildungsverantwortlichen. Den konkreten Praxisfragen vorgeordnet sind grundlegende Fragen, die auf die psychologischen Prozesse zielen und auf die pädagogischen Möglichkeiten der Beeinflussung von Lehr-Lern-Prozessen. 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 also um das Lernen unter den Bedingungen des Lehrens – damit ist zugleich das Leitmotiv 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 sind die Hauptteile I (Lernen) und II (Lehren) des Buches gewidmet. Vorangestellt ist diese Einleitung.

Orientierungsfragen

- Was sind die Kerngebiete der Pädagogischen Psychologie?
- Ist die Pädagogische Psychologie eine theoretische oder eine praktische Wissenschaft?
- Wie ist das Verhältnis zur Pädagogik?
- Welches sind die wichtigsten Forschungsfelder?

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

Was ist Pädagogische Psychologie?

Je nach 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 dem theoretischen Wissen und der praktischen Anwendung dieses Wissens (Burden, 2000; Calfee & Berliner, 1996; Mayer, 1992; Reynolds & Miller, 2003). »Es ist nicht leicht, ein Pädagogischer Psychologe zu sein«, schreibt der US-Amerikaner Richard Mayer, einer der prominentesten Vertreter des Faches, und meint es aber nicht so:

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)

Die Ansprüche und Fragen der pädagogischen Praxis bestimmen das Feld, auf dem pädagogisch-psychologische Forschung stattfindet. Sie markieren zugleich die hohen Erwartungen: Die Forschungsergebnisse sollen in der pädagogischen Praxis nutzbar sein! 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 charakterisierte sie prägnant als »theoretisch orientierte, empirisch betriebene und praktisch nutzbare Wissenschaft« (Weinert, 1996b, S. 98).

Diese Position war nicht unstrittig. Sie musste sich behaupten gegen Auffassungen, die in der Pädagogischen Psychologie vornehmlich eine Hilfswissenschaft für die Pädagogik sahen, eine auf die Erfordernisse von Erziehung und Unterricht Angewandte Psychologie der bloßen Erkenntnisübertragung, oder die ihr die Aufgabe zuwiesen, praktisch-technologische Handlungsregeln zu generieren (Ewert, 1979; Weinert, 1967).

Definitionen: Pädagogische Psychologie

Pädagogische Psychologie ist die wissenschaftliche Erforschung der psychischen Seite der Erziehung; sie setzt Erziehung 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? Letztlich 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«. In einem Handbuch der Pädagogischen Psychologie klingt das 80 Jahre später so:

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 Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen den Merkmalen der Lernenden und der Lehrenden in pädagogischen Situationen bedurfte es nämlich einer Erweiterung des experimental-psychologischen Methodeninventars der Allgemeinen Psycholo-

gie. Denn eine experimentell-reduktionistische Ausrichtung – das wurde bald deutlich – wird dem besonderen Untersuchungsgegenstand der Pädagogischen Psychologie nicht gerecht und führt leicht in die Sackgassen der Irrelevanz. Ernest Hilgard (1964) hat früh für einen Methodenpluralismus plädiert, um der Doppelaufgabe einer Grundlagen- und Anwendungsforschung gerecht zu werden. Zwar sind die laborexperimentellen Befunde der Lernforschung unverzichtbar und von großer Bedeutung, sie reichen aber nicht aus. Notwendig sind außerdem Feldexperimente und Feldstudien sowie kontrollierte Interventions- und Trainingsstudien. Solche Interventionsstudien müssen allerdings hohen methodischen Ansprüchen genügen. Levin, O'Donnell und Kratochwill (2003) verwenden das Akronym CAREful, um in Anlehnung an die Prinzipien psychologischer Versuchsplanung (Campbell & Stanley, 1963) daran zu erinnern:

C Comparison
A Again and again
R Relationship
E Eliminate

Eine wissenschaftlich fundierte pädagogische Interventionsmaßnahme muss demnach stets im Rahmen eines angemessenen Vergleichs-

gruppen-Designs (Comparison), in replizierbarer Weise (Again and again) substantielle Wirkungen im Hinblick auf ein erwünschtes Erfolgskriterium (Relationship) erbracht haben. Konkurrierende Alternativerklärungen, die für das Zustandekommen von Trainingserfolgen ebenfalls verantwortlich sein könnten, sind durch entsprechende Vorkehrungen auszuschließen (Eliminate). Randomisierte kontrollierte Studien (RCT: randomized controlled trial), wie sie in der medizinischen Forschung üblich sind, erfüllen diese Anforderungen. Es ist wichtig zu betonen, dass erst das Einhalten solcher Standards die wissenschaftliche Dignität der Erkenntnisgewinnung sichert (Köller, 2020; Souvignier & Dignath van Ewijk, 2010).

Angewandte oder Grundlagenforschung? 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: 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 großen Teilen der Erziehungswissenschaft ist der Empiriebezug deutlich weniger dominant. Dass aus den Erfordernissen und Ansprüchen der pädagogischen Praxis fast zwangsläufig Spannungen und Friktionen für eine theoretisch verankerte und empirisch verpflichtete, zugleich aber anwendungsorientierte Wissenschaft erwachsen würden, hat Franz Weinert – wie schon andere vor ihm – konzediert, 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 zu einer Fachdidaktik ohne Fach oder – wie Weinert es formuliert hat – zur »Ingenieurwissenschaft ohne Physik« entwickeln und damit zu einer »mehr oder minder erfolgreichen Handwerkelei« (Weinert, 1998a, S. 209).

Das Primat der Theorie ist also besonders hervorzuheben. Es kommt auch in anderen Wortschöpfungen zum Ausdruck, wenn es um die nähere Charakterisierung der Disziplin geht, so im Begriff der »angewandten Grundlagenforschung« (Weinert, 1974a), der »grundlagenorientierten Forschung« (Seidel, Prenzel & Krapp, 2014) 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 grundlagen- und anwendungsorientierten Disziplin 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. Die enttäuschten Erwartungen derer, die sich von der Wissenschaft konkrete Handlungsanweisungen erhofften, lassen sich auch heute noch in den pädagogisch-psychologischen Vorlesungen und Seminaren in der Lehrerbildung in gleicher Weise wie damals beobachten: Die hohen Erwartungen in Bezug auf die praktische Verwertbarkeit psychologischer Erkenntnisse bleiben unbefriedigt, weil sich die allgemeinen psychologischen Gesetzmäßigkeiten des Lehrens und Lernens nicht direkt für die Lösung dringlicher Probleme der alltäglichen pädagogischen Praxis nutzen lassen. Dieses Diskrepanzerleben irritiert. Aus der Enttäuschung kann eine Abwendung von sowie eine Entwertung der wissenschaftlichen Psychologie resultieren.

Gerade dann, wenn sich die Pädagogische Psychologie in die Lehrerbildung einbringt, liegen Glanz und Elend der Disziplin dicht beieinander. Hohe Erwartungen und große Enttäuschungen hat es gegeben. Für Lehrerinnen und 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. Der Oberlehrer Ferdinand Kemsies begründete 1899 die *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* und versprach sich Aufschlüsse über den »gesetzmäßige(n) Zusammenhang zwischen der erzieherischen Einwirkung und den [...] Phänomenen der Kinderseele« durch Anwendung naturwissenschaftlicher Methodik (Kemsies, 1899, S. 2). Ernst Neumann und Wilhelm Lay gründeten 1905 die Zeitschrift *Experimentelle Pädagogik*, die später mit der von Kemsies herausgegebenen fusionierte.

Bald wurde die Pädagogische Psychologie 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, aber in ihren Untersuchungsinhalten und experimentellen Versuchsplänen zunehmend von den pädagogischen Praxisfeldern entfernenden experimentellen Pädagogischen Psychologie nur mit Mühe auf die unterrichtliche Praxis rückbeziehen ließen. Es resultierten oft eklektische, irrelevante oder triviale Empfehlungen für die Unterrichtsarbeit, die die Disziplin zunehmend in Misskredit brachten (Weinert, 1996a, 1996c). Erst am Ende der 1960er Jahre wurde der zunehmenden Belanglosigkeit solcher Erkenntnisse gegengesteuert (► Kap. 5.1).

Es ist nur allzu verständlich, neben wissenschaftlichen Erkenntnissen und Einsichten auch handfeste Hilfen und Anregungen für die pädagogische Praxis zu erwarten. Diese Erwartungen müssen aber enttäuscht werden. Statt rezeptartiger Handlungsanweisungen für pädagogische Situationen können nur Handlungsoptionen und allgemeine Prinzipien aufgezeigt 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 gewinnbringend nutzen, um pädagogische Entscheidungen und Handlungen in einer rationalen Weise zu begründen.

Wozu kann die Pädagogische Psychologie beitragen? Sie stellt theoretisches Wissen bereit, das unser Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen erweitert, und sie entwickelt und überprüft praxistaugliche Programme und Maßnahmen, um 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 das primäre Erkenntnisinteresse der Pädagogischen Psychologie 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 internationa-

len Schulleistungsstudien, 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 Entscheidungsgrundlagen für Bildungsadministration und -politik liefern. Das unerwartet mäßige Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in den Schulleistungsstudien zu Beginn dieses Jahrhunderts (»PISA-Schock«) hat 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. In einer interdisziplinär verstandenen *Empirischen Bildungsforschung* hat dies seinen Ausdruck gefunden.

Fokus: TIMSS, PISA, IGLU und Co.

Nationale und internationale Schulleistungsstudien haben in den vergangenen 20 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* 2018 im Dezember 2019 (Baumert et al., 2001; Reiss, Weis, Klieme & Köller, 2019). Dazwischen lagen fünf weitere Erhebungswellen (Prenzel et al., 2004, 2007; Klieme et al., 2010; Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013; Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016). 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; Hußmann et al., 2017). 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 & Selter, 2012; Wendt et al., 2016). Erfasst wurden Leistungen 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 regelmäßige nationale Vergleichsstudien in Deutschland, die sich an den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz orientieren (z. B. Köller, Knigge & Tesch, 2010; Stanat, Böhme, Schipolowski & Haag, 2016). Die nationalen und internatio-

nalen Schulleistungsstudien haben wichtige Erkenntnisse zum Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler sowie zum Ausmaß der sozial- und migrationsbedingten Disparitäten erbracht. Solchen Bildungsmonitorings kommt im Sinne einer output-orientierten Steuerung eine wichtige qualitätssichernde Funktion zu. Nur in begrenztem Maße sind Schulleistungsstudien zur Beantwortung von Fragen geeignet, die sich auf die Weiterentwicklung von Unterricht beziehen (Drechsel, Prenzel & Seidel, 2020).

Womit beschäftigt sich die Pädagogische Psychologie?

Jahrgang 1, Heft 1, Seite 1 der *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* beginnt unter der Überschrift »Fragen und Aufgaben der pädagogischen 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 mehr als 100 Jahre später noch gearbeitet. Reynolds und Miller (2003) 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 Weichenstellungen verfügbar zu machen. Seidel, Prenzel und Krapp (2014) sprechen diesbezüglich von einer »praktischen«, Walberg und Haertel (1992) von einer »bildungspolitischen« Aufgabe der Pädagogischen Psychologie.

Alle 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 Generierung 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 Lehren 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 (Levin et al., 2003; Seidel et al., 2014). 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 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 – ein Forschungsfeld einer anwendungsorientierten Pädagogischen Psychologie. Stokes (1997) hat ein solches Vorgehen als »Use-Inspired Basic Research« bezeichnet. Hartmann und Klieme (2017) machen darauf aufmerksam, dass die Wissenschaft dabei nicht einfach als Lieferant von Wissen und die pädagogische Praxis nicht nur als Wissensempfänger zu betrachten sei. Damit aus den Erkenntnissen empirischer Unterrichtsforschung evidenzbasierter Unterricht wird, braucht es einen Begegnungsraum des gleichberechtigten Austauschs zwischen Praxis und Forschung.

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 Themenfelder wurden im Laufe der Zeit aufgegeben, andere kamen neu hinzu. Um einen Eindruck über die Forschungsaktivitäten der Pädagogischen Psychologie zu erhalten, bietet sich eine 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.

**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)

Brünken, Münzer und Spinath (2019) haben für ihr Lehrbuch weitere Jahrgänge gesichtet. Gemäß ihrer Schlagwortanalyse über die insgesamt 140 empirischen Originalarbeiten geht es am häufigsten um Schüler- und Lehrerkompetenzen, Unterricht, Motivation und Lernen. Auch in einschlägigen Hand- und Lehrbüchern sind »Lehren und Lernen« die zentralen Gliederungspunkte.

Mit einiger Verzögerung finden die Forschungsschwerpunkte ihren Niederschlag in Handbüchern sowie in enzyklopädischen Sammelbänden. In englischer Sprache ist der 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 sowie in der 5. Auflage des *Handbook of Research on Teaching*. Für die sich ändernden Auffassungen über Lehren und Lernen ist die Entwicklung der Themenauswahl in dem erstmals von Gage (1963), später von Travers (1973), von Wittrock (1986), von Richardson (2001) und schließlich in der 5. Auflage von Gitomer und Bell (2016) her-