

Rezensionen / recensions / recensioni

Fuchs, Michael (2002). *Hans Aebli – zwischen Psychologie und Pädagogik*. Pädagogik bei Sauerländer, Band 33. Aarau: Sauerländer.

Nach Angaben des Autors wird mit diesem Buch die «stark gekürzte» Dissertation vorgelegt. Wie Oelkers sich im Vorwort ausdrückt, geht es bei dieser Arbeit um die Fragestellung «... was fundiert was, die Psychologie die Pädagogik oder umgekehrt die Pädagogik die Psychologie» (S. 5). Fuchs selber glaubt, bei dieser Werkanalyse thesengeleitet vorgehen zu müssen: «Die These des vorliegenden Buches lautet: Es sind pädagogische Vorannahmen, die die (psychologischen) Schlussfolgerungen und Handlungsanweisungen zentral prägen. Anhand des AEBLischen Werkes lässt sich zeigen, dass und wie pädagogische Prämissen dem didaktischen und psychologischen Denken vorangehen und ihm den Weg bahnen» (S. 10). Aus diesem ersten Kapitel, der Problemstellung, wird bald ersichtlich, dass die zur Überprüfung formulierte These und ihre Beantwortung wissenschaftlich «bedrohlich nahe beieinander» liegen. Am Schluss dieses Kapitels wird die Antwort bereits vorweggenommen: «AEBLIs (Kognitions-)Psychologie ist stets auf der Höhe der neuesten Entwicklungen gewesen [...] Sein sich im Laufe der Jahrzehnte veränderndes psychologisches Sprachspiel zeugt von diesem Trend zur Aktualität. Die Psychologie vertritt sozusagen die Moderne in AEBLIs Denken. Anders die Pädagogik. Sie hat das längere Gedächtnis, ihre Spuren reichen historisch in tiefere Dimensionen hinab. Entsprechend wirkt sie in AEBLIS Denken als Trägheitsfaktor. Beide Bereiche gehören für ihn untrennbar zum erziehungswissenschaftlichen Denken, und er selber hat immer die Verbindung zwischen beiden gesucht» (S.18).

Im zweiten Kapitel folgt eine umfassende Biographie von Hans Aebli und im dritten werden seine Grundpositionen erarbeitet. Hier wird sein pädagogisches Weltbild, werden seine Wertvorstellungen von Lernen, Bildung und Wissen minutiös aufgearbeitet. Dieses Kapitel bietet nicht nur Einblick in Aebli's pädagogischen Entwicklungsgang, sondern auch eine Auseinandersetzung mit Bildungstheorien, Konzeptionen von Unterricht und psychologischen Auffassungen von Wissen und Lernen. Ganz besonders spannend ist das Unterkapitel 3.3 «AEBLIs Verständnis von Entwicklung». Hier wird das Verhältnis Rousseau – Piaget und Piaget – Aebli dargestellt. Aebli, mit seiner auf Förderung ausgerichteten Lehr- und Unterrichtskonzeption muss sich von Piagets, durch Rousseau geprägten, endogenistischen Konstruktivismus trennen. Diese Trennung führt Aebli zu seiner «Psychologischen Didaktik» und später zu den diaktischen Grundlagewerken, den «Grundformen des Lehrens» und den «Grundlagen des Lehrens». Die wissenschaftlichen Grundlagen zur Didaktik schafft er sich mit dem deutsch-sprachigen Grundlagenwerk zur Kognitionspsychologie: «Denken, das Ordnen des Tuns». Dieselbe Akkribie und denselben wissenschaftlichen Tiefgang findet

man im vierten Kapitel, den «Einflüssen» vor. Hier macht der Autor vier Einflussgrössen aus: «die Zeit der fünfziger Jahre» (S. 172) sowie das pädagogische Wirken von Walter Guyer, Jean Piaget und John Dewey. Gut nachvollziehbar sind die aufgezeigten Verbindungslinien zu Guyer und Piaget; interessant ist die Feststellung, dass sie zu Deweys Werke weniger intensiv waren, als Aebli-Kenner gemeinhin angenommen haben. Aebli als «dezidierten Wertkonservativen» darzustellen ist sicher nicht ehrenrührig. Dass dieses Bild sehr gut mit den gängigen Vorstellungen über die fünfziger Jahre übereinstimmt sicher auch nicht. Dass sie zu einer bestimmenden Einflussgrösse seines Denkens geworden sind, müsste doch mit Schriften belegt werden. Die Tragweite dieser Assoziation ist gross, denn so kommt der Autor zu einer klar bewertenden Aussage, wenn er sagt, Aebli hätte Umbrüche wie den Zweiten Weltkrieg und die achtundsechziger Jahre «ohne Neuausrichtungen» überstanden. «Solche [Neuausrichtungen, Anm. FB] unterbleiben bei AEBLI im normativen Bereich weitgehend. Es ist, wie wenn er irgendeinmal – und zwar relativ früh in seinem Leben – entschieden hätte, seine Werte und pädagogischen Grundpositionen nicht mehr zu verlassen» (S. 177). Mag dies für die normativ-pädagogischen Konzeptionen zutreffen, gilt es sicher nicht für Aebli's psychologisch-pädagogisches Schaffen und Forschen; hier war er immer am Puls der neuesten Entwicklungen und Forschungen. Vielleicht muss die Wertung über die Stagnation im pädagogischen Bereich als Antwort auf die vom Autor eingangs gestellte These gewertet werden: Aebli hat sich nie um pädagogische Forschung gekümmert – sein Forschungsgebiet war immer die Psychologie in pädagogischen Situationen. Dies wiederum ist eine von vielen möglichen Definitionen von Pädagogischer Psychologie. So war Hans Aebli also, etwa wie Herbart, ein prototypischer Pädagogischer Psychologe, die nie von einem «Ancilla-Verhältnis» zwischen Pädagogik und Psychologie gesprochen hat, sondern die Prozesse untersuchte, die in einer pädagogischen Situation ablaufen. Hier steht nicht das Herrschaftsverhältnis zweier Wissenschaften zur Diskussion, sondern einzig und alleine die Forschungserkenntnis. Die Erkenntnis dient wiederum der Optimierung der Lehr- und Lernprozesse. Das war wohl Aebli's Hauptanliegen. Sehr eigenständig formuliert der Autor eine Definition von Pädagogischer Psychologie: «Vielmehr ist sie [die Pädagogische Psychologie, Anm. FB] eine Psychologie, die anthropologisch und wertmässig getränkt ist und sich diese Basis bewusst macht. Pädagogische Psychologie hat sich ihrer geisteswissenschaftlichen Position ebenso zu vergewissern wie ihrer methodologischen oder psychologischen Verortung» (S. 250). Im Kapitel «Gesamtbilanz/ Schlussfazit» erwarte ich als Leser eine empirisch begründete Antwort auf die eingangs formulierte These. Diese Antwort ist im obigem Zitat nicht erkennbar, auch nicht in der Aussage «Lebensgeschichtlich ist bei AEBLI das Pädagogische, das Wertsetzende zuerst da, die Psychologie folgt nach» (S. 250). Natürlich war Aebli zuerst Lehrer und hat sich danach mit Psychologie beschäftigt. Aber Aebli's Forschungsarbeit war sicher nie «anthropologisch und wertemässig getränkt». Als problematisch werte ich des Autors Abgleiten in ein Lamento, anstatt

die Analyse wissenschaftlich sauber zu Ende zu führen: «Vergegenwärtige ich mir den Befund der vorliegenden Arbeit, dann muss ich zum Schluss kommen, dass die schleichende Aushöhlung des Pädagogikunterrichts in den Schweizer Lehrerbildungsstätten ein Vakuum hinterlässt, welches problematisch ist. Es ist problematisch, weil durch die vermeintliche Orientierung an Methoden oder an Psychologie ein zentraler Bereich des schulischen Handelns – jener der berufsethischen pädagogischen Wertsetzungen – unaufgeklärt in der Psychologie mitfließt, unreflektiert bleibt und so nur unbewusst als normgebende Instanz funktioniert» (S. 251). Diese Aushöhlung des Pädagogikunterrichts könnte man – nach der Werkanalyse des Autors – auf Aebli beziehen, denn er stellt immer psychologische Fragen an pädagogische Situationen und arbeitete seine subjektiven pädagogischen Konzepte nie wissenschaftlich auf.

Wenn meines Erachtens des Autors Schlussfolgerung etwas unmotiviert pädagogisch-normativ ausfällt, so liegt doch mit dieser Arbeit von Michael Fuchs eine seriöse Werkanalyse vor, die die vielfältigen Wissenschaftsgebiete, mit denen sich Aebli beschäftigt hat, sehr kompetent darstellt. Das macht dieses Buch lesenswert. Die Frage, ob Aebli die Psychologie mit der Pädagogik oder die Pädagogik mit der Psychologie fundiert, wird unerheblich – dank dieser Fragestellung hat der Autor Aebli's Gesamtwerk aufgearbeitet und daraus resultierte eine interessante Werkschau. Er bringt Hans Aebli auch als Person dem Leser, der Leserin angenehm näher.

Franz Baeriswyl, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften