Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich
Band: 12 (2006)
Heft: 2

Artikel: Die Erziehung der psychologischen Seele
Autor: Curtis, Matthew
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901854

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Die Erziehung der psychologischen Seele

■ Matthew Curtis

Einleitung

An der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert argumentierte die amerikanische Pädagogik auf neue und folgenreiche Art psychologisch. Paradigmatische Entwürfe der Freiheit, des Staatsbürgertums (*citizenship*), Lernens und der Individualität (*self-hood*) basierten mehr und mehr auf der Fähigkeit des Einzelnen, sich strategisch an seine Umgebung anzupassen und unablässig nach der Realisierung und Nutzung seines Humankapitals (*human capital*) zu streben. Durch vernünftige Planung, angewandtes Wissen und zielstrebige Führung sollte eine hervoragende Zukunft des Kindes und der Nation realisiert werden. Die psychologisch informierte Pädagogik machte es sich zur Aufgabe, solche Ziele zu unterstützen.

Ausgehend von einer Untersuchung der Werke von vier herausragenden amerikanischen pädagogischen Psychologen *(educational psychologists)* – Granville Stanley Hall, William James, John Dewey und Edward Thorndike – soll in diesem Aufsatz der Fokus auf diejenigen Prinzipien gelegt werden, welche die kindliche Entwicklung bestimmen. Die Werke dieser Autoren werden als spezifische Funktionen betrachtet, die das Kind, das im Hinblick auf ethische und intelligente Ziele erzogen werden soll, als «Entwicklungswesen» (*human becoming*) psychologisieren. Von diesem Blickwinkel aus betrachtet ist die disziplinäre Konstituierung der Pädagogischen Psychologie ein epistemologisch-ethisch-ontologischer Vorgang. Dieser generiert autoritatives Wissen, das das gute und kompetente Kind bzw. dessen Betreuungspersonen nutzen sollen, um moralische Handlungs-, Denk- und Seinsweisen zu kultivieren.

Indem man die verschiedenen Formen der psychologischen Argumentation zusammenbringt, lassen sich die Ordnungsprinzipien, die das Kind zu einem Beobachtungs- und Interventionsobjekt werden lassen, nachvollziehen. Ich versuche historisch zu ergründen, was diese disparaten Denkfiguren und Sichtweisen in der Psychologie möglich und verständlich macht. Zwei historische Zugänge werden in diesem Artikel unternommen: erstens, die Untersuchung der Psychologie als einer Instanz, die das moralische Kind herstellt (*fabricate*), und zweitens das Kartieren (*mapping*) und Verorten (*orienting*) des vernünftigen Selbst durch die Psychologie, die das Innere des Kindes für die Berechnung und Überwachung erschliesst. Der vorliegende Ansatz betrachtet die Pädagogische Psychologie als eine *Assemblage* von diskursiven, intellektuellen und materiellen Praktiken, die das lernende Kind auffordern, in besonderer Weise zu sehen bzw. gesehen zu werden und zu formen bzw. geformt zu werden.

Die Herstellung (*fabrication*) des moralischen Kindes

Der psychologische Diskurs führte das, was von den traditionellen religiösen Werten und Interessen übrig geblieben war, in die Domäne der Wissenschaft ein. Die Pädagogische Psychologie lieferte säkulare Strategien, um die weltliche Entwicklung zu steuern und zu beurteilen. Diese Entwicklungen basierten grösstenteils auf «modernist impulses», welche sich die Moral als einen «guide to action» vorstellten, den man für «to be concerned purely with what is right to do rather than with what it is good to be» hielt (Hutchison 1976, S. 78). Vorausgesetzt wurde, dass die Moral objektiver und rationaler würde, wenn ihre Mittel und nicht ihre Ziele beherrscht würden. Dewey erklärt dazu: «Morals is not a catalogue of acts nor a set of rules to be applied like drugstore prescriptions or cook-book recipes. The need in morals is for specific methods of inquiry and of contrivance» (Dewey 1920, S. 170). Die Pädagogische Psychologie entsteht als eine Moralwissenschaft, die vorschreibt, wie Gewohnheiten geformt, der Wille gestärkt und die Intelligenz trainiert werden sollen, um erfolgreich mit der «continuity of change» umzugehen und sich an das «gospel of present growth» (Dewey 1922, S. 284) zu halten. Im Folgenden sollen drei Motive erörtert werden, die in der gesamten *Assemblage* der Pädagogischen Psychologie als einer Moralwissenschaft geläufig waren.

I. Die Sünden-Krankheit

Die Pädagogische Psychologie betonte, dass sich der Ort der Seele in dieser und nicht erst in der nächsten Welt befände. Ähnlich wie die *new theology*, die etwa zur selben Zeit die spätviktorianische Erbsündenlehre aus dem religiösen Denken Amerikas verbannt hatte, behauptete die Pädagogische Psychologie, dass die moralische Verdorbenheit dem Menschen nicht angeboren, sondern Folge mangelnder Bereitschaft oder Fähigkeit sei, seiner «higher nature» zu folgen (Smith 1955). Verschiedene Krankheiten wurden für die Diagnose bedeutsamer als die Sünde. Absolution und Behandlung erforderten viel mehr als priesterliche Vergebung oder persönliche Busse. Nach William James verlagerte sich der Bezugspunkt der Busse vom Purgatorium und der Hölle hin in die diesseitige Welt. Es galt für ihn als ausgemacht, dass moralische Verar-

mung und mangelnde Entschlussfähigkeit den Körper beeinträchtigen und die Seele beflecken. Den moralischen Bankrott des Alkoholismus beklagend, warnte James: «the drunkard may not count it, and a kind Heaven may not count it ... it is being counted nonetheless ... Down amongst his nerve-cells and fibers the molecules are counting it, registering and storing it up to be used against him when the next temptation comes. Nothing we ever do is, in strict scientific literalness, wiped out» (James 1899, S. 53).

Erlösung war nicht länger auf passive oder geduldige Weise zu erlangen. Vielmehr war aktive, wirksame Betätigung gefordert. Die Pädagogische Psychologie sollte die Herstellung des reflektierenden, denkenden, moralischen Akteurs, der in der Lage sei, durch Selbstbeherrschung, die Veränderung seiner selbst zu regulieren, anleiten. Weniger die angeborene Verdorbenheit als vielmehr die psychologische Normabweichung wurde als grösstes Risiko für die Erlösung betrachtet.

II. Der Niedergang der Tugend und das Freedom's Amendment

Das Individuum wurde erst dann als in der Lage erachtet, selbstbestimmt zu leben (*self-government*), nachdem es sich ausreichend der notwendigen Herrschaft unterworfen hatte. Das moralische Individuum wurde nicht geboren, sondern gemacht. Die individuelle Tugend stellte nun nicht mehr den integralen Bestandteil dar, den sie tradionellerweise für das republikanische Denken bedeutet hatte (Tröhler 2005). Im Verlauf der amerikanischen *Progressive Era* verschob sich die Verantwortung für Fortschritt und Ordnung vom Laien hin zu den öffentlichen Verwaltern und wissenschaftlichen Experten (Sandel 1996). Die Pädagogische Psychologie spielte bei diesem Wechsel eine entscheidende Rolle. Die Moral des Kindes wurde als ein laufendes Entwicklungsprojekt verstanden. Die Willenskraft des Kindes musste erst gestärkt, sein Körper auf besondere Art trainiert werden, bevor ihm zugetraut wurde, sein eigenes Verhalten angemessen zu steuern. Edward Thorndike empfahl, die moralischen Imperative des pädagogischen Denkens und Handelns zu überarbeiten. Er schlug vor: «We replace the word ‹self-reliance› by reliance on facts, ‹self-direction› by rational direction, ‹initiative› by readiness and ability to begin to think and experiment, ‹independence› by readiness to carry thought or experiment on to its just conclusions despite traditions and custom and lack of company» (Thorndike 1919, S. 11).

Freiheit, Unabhängigkeit und Autonomie folgten auf Disziplin und Wissen. Die Erziehung des autonomen Selbst erforderte modernisierte Methoden.

Veraltete Formen der souveränen Herrschaft wurden nicht mehr als angemessene Mittel, die Gesellschaft zu stabilisieren, betrachtet. Wie jemand droht, sich in Zukunft zu verhalten, war ebenso wichtig wie die Frage, wie er in der Vergangenheit gehandelt hatte. Prävention war weitaus effektiver als verspätete Interventions- oder Heilungsversuche. Die Pädagogische Psychologie ging auf diese Fragen ein, indem sie ein Denken über Ordnung und Herrschaft ermöglichte, das psychologisch und nicht über Zwang gefasst war. Der Wandel, der sich im Bereich der Herrschaftsstrategien und der politischen Philosophien des Selbst vollzogen hatte, rief nach einer neuen Definition von Freiheit. Der altehrwürdige Freiheitsbegriff des Republikanismus beruhte auf der Idee der Menschenrechte, natürlichen Freiheiten und des Eigentums. Das progressive politische Denken und die psychologische Argumentationsform ermöglichten einen vollkommen anderen Zugang. Rechte galten nun nicht mehr als unveräusserlich bzw. als «selbstevidente» Wahrheiten. Freiheit wurde als die Fähigkeit, sein eigenes Verhalten zu ändern und seine Erfahrungen anhand psychologischer Kriterien zu filtern, verstanden. Daten zur Bestätigung des guten und freien Kindes sollten aufgrund kontrollierter Studien und fachlicher Verordnungen und nicht der öffentlichen Debatte oder der kommunalen Tradition gesammelt werden. Vom Lernenden und den Pädagogen wurde erwartet, dass sie solche Daten nutzten, um die Lernbiographie (*experiential biography*) des Schülers strategisch mit den objektiveren, aus den Sozialwissenschaften und der Biologie abgeleiteten Verlaufskriterien zu verbinden. Freiheit in diesem Sinne bedeutet die Fähigkeit zur rationalen Handlung und Entscheidung und nicht Befreiung von Kontrolle und Einmischung.

Die Pädagogische Psychologie vertrat die Auffassung, dass soziale Kontrolle eher durch produktive als durch repressive Taktiken zu installieren sei. Die Erziehung sollte das neue Kind herstellen (*fabricate*). «We can no longer coerce a break», erklärte Hall, «but must lead and inspire if we would avoid arrest. Individuality must have a longer tether» (Hall 1905, S. 453). Obligatorische Freiheit und vorgeschriebene Individualität, wie sie in den Werken dieser Autoren vorkommen, sind nicht die Fehlbezeichnung, als die sie auf den ersten Blick erscheinen mögen. Die Pädagogische Psychologie verknüpfte Freiheit und Vernunft auf eine Art und Weise, die zu einer wechselseitig abhängigen Kopplung führte, in der das eine Element das andere und beide die Selbstkontrolle bedingten. Mit anderen Worten: Freiheit war nicht frei verfügbar. Sie stellte einen bedingten Zustand dar, der aktiv erworben und erhalten werden musste. Die richtige Erziehung sollte den sich selbst regulierenden Schüler produzieren, der die Gegenwart wirksam nutzt, um die Zukunft zu ordnen und so Freiheit zu verwirklichen und aufrecht zu erhalten.

III. Vernunft als Resultat/Gouvernementalität

Die Pädagogische Psychologie stellte das vernünftige Selbst wieder her. Eines der integralen Bestandteile der «Selbstheit» war die Fähigkeit, die psycho-

logische Argumentation zu übernehmen und zu nutzen, um so die Konstruktion und Erhaltung der Moral zu vollziehen (*to perform*). Die Pädagogische Psychologie aktivierte eine Argumentationsweise, die einerseits an der intellektuellen Tradition der amerikanischen Aufklärung anknüpfte und anderseits in entscheidenden Punkten von ihr abwich. Vernunft war diejenige Strategie, die uns am besten darauf vorbereitet, durch den stetigen Wandel zu navigieren und den Fortschritt sicherzustellen. Anders als das vorherrschende Denken der Aufklärung aber sah die Pädagogische Psychologie in der Vernunft kein angeborenes menschliches Vermögen. Vernunft war nicht etwas, das man entweder besass oder nicht. Vielmehr stellte sie eine Eigenschaft dar, die durch Überlegen und richtiges Handeln erworben wurde. Wie die Tugend substantiiert sie sich eher *ex post facto* als *ipso facto*. Dewey formuliert das so: «reason, let it be repeated is an outcome, a function, not a primitive force. What we need are those habits, dispositions which lead to impartial and consistent foresight of consequences. Then our judgments are reasonable; we are then reasonable creatures» (Dewey 1922, S. 247). Ausserdem war die Fähigkeit zur vernünftigen Argumentation nicht das Unterscheidungskriterium der menschlichen «Natur». Vielmehr war es die Möglichkeit zu handeln, zu glauben, sich zu verhalten und die Entwicklung gewissenhaft zu beeinflussen, die das Menschliche ausmachte und die es ermöglichte, zwischen Menschlichem und weniger Menschlichem zu unterscheiden. Für die Pädagogische Psychologie stand das menschliche Potenzial im Vordergrund, nicht die menschliche Natur. Freiheit, Wahrheit, Tugendhaftigkeit, Fortschritt und Ähnliches hingen angreifbar und in prekärem Gleichgewicht in der Luft, da ihre kollektive Erfüllung vom richtigen und vernünftigen Handeln abhängig war.

Das Kartieren (*mapping*) und Verorten (*orientating*) des Selbst durch die «Vernunft»

Schulen als «Laboratorien» der Wissenschaft des Menschlichen und die Psychologie als pädagogisches Rückgrat

Die Zeit von 1880 bis 1920 wird oft als derjenige Abschnitt der amerikanischen Geschichte geschildert, die durch rasch voranschreitende Industrialisierung, Immigration und Urbanisierung sowie durch eine allgemeine Verkomplizierung des Lebens gekennzeichnet war. Historiker sprachen deshalb auch von einer Epoche des «search for order» (Wiebe 1966). Die öffentliche Schulbildung wurde häufig für das logische Mittel gehalten, um eine solche Ordnung herbeizuführen. Viele waren jedoch der Ansicht, dass die damals vorherrschenden Unterrichtsmethoden und Lehrpläne einer grundlegenden Umgestaltung bedurften, wenn die Schule diese Aufgabe befriedigend wahrnehmen sollte (Kliebard 1995). Die Ziele der Schulbildung sollten sich nicht mehr auf das reine Lernen beschränken. Es wurde erwartet, dass die Schule das Kind auf das Leben in seiner Ganzheit vorbereite. Die pädagogische Praxis wurde psychologisch vermessen (*mapped*), so dass ein wissenschaftlich informierter Unterricht Verhalten und Gewohnheiten der Kinder arrangieren konnte. Die wissenschaftliche Methode etablierte sich sowohl als Richtschnur für das Denken und Handeln im Allgemeinen als auch als spezialisiertes Angebot epistemologischer Strategien zur Erkundung der Natur.

Die Curriculumsentwicklung in dieser Zeit weist auf den zunehmenden Einfluss der psychologischen Argumentation hin. Der im Jahr 1893 herausgegebene *Report of the Committee of Ten on Secondary School Studies* beschwor die Pädagogen, die «powers of observation, memory, expression, and reasoning» zu fördern, damit der Lehrstoff effizienter beherrscht werden könne. Die 1918 – also 25 Jahre später – veröffentlichten *Cardinal Principles of Secondary Education* forderten, dass die ganze Bandbreite der «human abilities, habits, systems of knowledge, etc.» durch eine psychologisch angeleitete Pädagogik gestaltet werden sollte (Willis et al. 1993, S. 156–166). Die neue Pädagogik war weit über die einfachen mentalen Übungen hinausgewachsen, die vom klassizistischen Curriculum der vorausgehenden Epochen unterstützt worden waren. Sie war zum Musterbeispiel dessen geworden, was Foucault als «conduite de la conduite» bezeichnet hat. Der Fortschritt sollte auf jeden Fall nicht durch Intelligenz und moralische Ermahnung allein gewährleistet werden.

Die Philosophie des Geistes und die Vermögenspsychologie, die im frühen 19. Jahrhundert in Amerika tonangebend waren, sprachen von einer Ausstattung (*furniture*) des Geistes und bezeichneten das Gehirn als einen Muskel, der einer einfachen, aber strengen Disziplin unterzogen werden muss. Die hier diskutierten funktional orientierten Psychologen stellten sich das Kind als ein Wesen vor, das der vollständigen Verwirklichung und nicht bloss intellektueller Schulung oder moralischer Belehrung bedürfe. Der Gedanke der Selbstverwirklichung bringt erneut den Seelenbegriff ins Spiel, aber einen, der auf die Gegenwart ausgerichtet ist. John Dewey erklärt in diesem Zusammmenhang: «the rallying ground of the eighteenth century was the relation of God and Nature; the battle-field of to-day is the human soul» (Dewey 1887, S. 205). Die Pädagogische Psychologie verband die pädagogischen Aufpasser der Jugend innerhalb eines Netzes aus sozialen Erwartungen, moralischen Imperativen und wissenschaftlichem Scharfsinn zusammen, um auf diese Weise die Seele des Kindes zu «gewinnen» und allen Beteiligten einen Nutzen zu erweisen.

Das lernende Kind wurde sowohl als prädisponiertes Produkt seiner Gene und der evolutionären Entwicklung als auch als durch Experten formbare Ressource betrachtet. Dieses Konzept begrenzte die potenzielle Anpassungsfähigkeit innerhalb biologischer Parameter und positionierte die Pädagogische

Psychologie als ein logisches Heuristikum, um die pädagogische Entwicklung zu planen und zu strukturieren. Edward Thorndike räumte ein, dass die Erziehung «cannot improve the racial stock by the direct means of biological heredity», versicherte aber, dass «it may do so, indirectly, by means of social inheritance. It may improve the race by teaching prospective parents to breed men, as they do plants and animals» (Thorndike 1929, S. 281). Aus dieser Perspektive betrachtet braucht das Kind nicht nur Ressourcen, um sich zu entwickeln, sondern stellt auch selbst eine Ressource dar, die es zu entwickeln gilt. William James sprach solche Fragen an, als er erklärte, dass das letztliche Ziel der Erziehung im «organizing of *resources* and the human being, of powers of conduct which shall fit him to his social and physical world» bestehe. «Education cannot be better described than by calling it *the organization of acquired habits of conduct and tendencies to behavior*» (James 1899, S. 27). Stabilität in einer Welt, die sich ständig wandelt, war nunmehr im sich fortschreitend vermehrenden Wissen zu finden und fest verankert im Körper des Kindes.

Die Pädagogische Psychologie konzentrierte sich auf das Selbst als atomisiertes Wesen, das der kommunalen Eingemeindung und einer effektiven Schulung bedurfte, wenn es seine intrinsischen Fähigkeiten optimal verwirklichen sollte. Granville Stanley Halls Behauptung, dass «man's mind is the measure of all things» (Hall 1885, S. 134) fasst die übliche Haltung der Pädagogischen Psychologie gut zusammen. A-priori-Vorstellungen des normalen menschlichen Geist verkürzten das Nachdenken über Wandel, Anpassung (*adaptation*) und Fortschritt. Der «natürliche» Mensch (das heisst der biologisch gesteuerte, leistungsfähige Denker) und die «natürliche» Gesellschaft (das heisst die Demokratie) werden als unvermeidlich und gut betrachtet. Die Entwicklung des Menschen ist eine moralische Reise, die zwar durch natürliche Neigungen unterstützt, aber ständig durch ungeeignete Erziehung und widrige Umweltbedingungen bedroht wird. Einige mögen besser ausgerüstet auf die Welt gekommen sein als andere, aber alle mussten bestimmte Glaubens- und Verhaltensweisen übernehmen, um die genetischen Anlagen auszuschöpfen und ihren moralischen Wert zu demonstrieren. Freiheit, Intelligenz und Moral waren nun auf eine neue, folgenschwere Art und Weise nahtlos mit Kontrolle, Vernunft und administrativen Verfügungen verschmolzen.

Geist als die moderne Substanz der Seele

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Berechnung und Messung der inneren Entwicklung des Kindes wurde als ««new»» Psychology bezeichnet. Nach Granville Stanley Hall bestand die Mission dieser neuen Psychologie darin, «not merely to trace petty harmonies and small adjustments between science and religion, but to flood and transfuse the new and vaster conceptions of the universe and man's place in it – now slowly taking form, and giving reason to a new cosmos, and involving momentous and far-reaching practical and social consequences – with the old Scriptural sense of unity, rationality, and love beneath and above all, with its wide consequences» (Hall 1885, S. 247).

Obwohl Versuche unternommen wurden, die «neue» Psychologie von ihren religiösen Wurzeln zu lösen, verschwammen die Rhetorik und impliziten Ziele der beiden miteinander und verbanden sich lose in einer Assemblage miteinander verknüpfter Praktiken und Mentalitäten. Hall charakterisierte die neue Psychologie treffend, wenn er sagte, dass sie «new methods and a new standpoint to philosophy» bringe und «Christian to its root and center» (Hall 1885, S. 242) sei. Pastorale Aufsicht und wissenschaftlich angeleitete Pädagogik sollten Akteure hervorbringen, die fähig sind, ihr Verhalten entlang einer angemessenen und moralisch akzeptablen Passung (inter-mapping) von Selbst und Gesellschaft zu orientieren. Die zentrale Hoffnung des Aufklärungsdenkens beibehaltend wartete man nicht länger auf die Himmlische Stadt des heiligen Augustinus. Man war überzeugt, mit der gebotenen Anstrengung und Vernunft einen irdischen Garten Eden schaffen zu können (Becker 1959). Die moderne Geist-Seele der Pädagogischen Psychologie dient dem Zweck, die moderne Vollendung (sublime) zu erleichtern.

Die Psychologie hatte von jeher den individuellen Geist als Abkömmling eines universellen Typus verstanden. Edward L. Thorndike verspottete diese früheren Psychologien als einseitig und erklärte, dass sie «believed in a typical or pattern mind, after the fashion of which all minds were created, and from which they differed only by rare accidents. They studied the ‹mind,› and neglected individual minds. They focused excessively on ‹the will› of ‹man,› while neglecting the interests, impulses, and habits of actual men» (Thorndike 1911, S. 7).

Der individuelle Geist musste, wenn nicht qualitativ, so doch mindestens quantitativ vom generalisierten universellen Geist unterschieden werden, damit Entwicklung standardisiert und Defizite in den Blick genommen werden konnten, um sie anschliessend zu beheben. Die Seele der Psychologie war weder ein Derivat eines Universellen noch war sie eine Essenz, die auf transzendentalem Wege zugänglich war. Sie war ein Effekt individualisierter Begabungen, Interessen und Begierden. Die universelle Seele wurde mittels statistischer Durchschnittswerte und demographischer Erwägungen formuliert. Die individuelle Seele war eine nur sekundäre Funktion, die vergleichend in Relation zu einer universalisierten Schablone definiert und in Handlungen verwirklicht wurde.

Eine auf solchen Voraussetzungen beruhende Erziehung ist eher ein Herstellungsprozess (*process of fabrication*) als eine Offenbarung. Die «Seele» ist nicht ein Geist *sui generis*, der im Innern vorliegt. Ihre Entstehung oder Beschaffenheit steht im

Zusammenhang mit verschiedenen äusseren Quellen. Das lernende Kind als ein Selbst ist nun nicht mehr das kristallisierte Ziel oder eine statische Grösse, sondern ein laufendes Projekt, das besonderer Praktiken und Fähigkeiten bedarf, um angemessen mit einer sich ständig wandelnden Aussenwelt zu interagieren. Es sollte angemerkt werden, dass Praktiken wie der schülerzentrierte Unterricht im Lichte solcher Überlegungen als problematisch erscheint. Das ganze Kind steht nicht um seiner selbst willen im Zentrum des Interesses. Versuche, die Lernenden zu verstehen, werden unternommen, damit diese besser bestimmt und entsprechend den universellen Begriffen von «gut», «intelligent» und «sich entwickelnd» ausgerichtet werden können. Diese Art von Seelenrettung erforderte eine besondere Philosophie des Geistes (*philosophy of mind*).

Die Veränderung des Kindes steuern

Der Evolutionsgedanke hatte viele davon überzeugt, dass eine laufende, kontinuierliche Planung vonnöten war, um den Fortschritt in Gang zu halten. Die Befunde Darwins legten nahe, dass «ethics [had] to be rewritten in evolutionary style», in der Hoffnung, «to extricate mind from the implications of mechanistic determinism» (O'Donnell 1985, S. 58). Es galt, laufend Entscheidungen zu treffen, und nur, wer vernünftig wählte, war wirklich frei. Wahrheit, Tugendhaftigkeit und Wachstum setzten die Bereitschaft und Fähigkeit voraus, auf die Umwelt im Einzelfall experimentell zu reagieren. Die Pädagogische Psychologie bereitete die Individuen darauf vor, diese Fähigkeit kompetent auszuüben. Deshalb weisen sowohl bestimmte Wissensinhalte als auch Rezepte für eine moralische Lebensführung dem lernenden Kind die Verantwortung dafür zu, den künftigen Fortschritt der Zivilisation sicherzustellen. John Dewey formulierte diese Verpflichtung so: «The cause of modern civilization stands and falls with the ability of the individual to serve as its agent and bearer. And psychology is naught but the account of the way in which individual life is thus progressively maintained and reorganized. Psychology is the attempt to state in detail the machinery of the individual considered as the instrument and organ through which social action operates» (Dewey 1910, S. 302).

Um die Subjektivität in diesem Sinne neu zu positionieren und zu regulieren, musste die vorherrschende Vorstellung vom «Geist» revidiert werden.

Frühere psychologische Traditionen waren nicht geeignet, den von der Schule erwarteten sozialen Wiederaufbau (*reconstruction*) und die individuelle Schulung anzuleiten. Die bisher dominante Assoziations- und Vermögenspsychologie begriff den Geist anhand eines von der Physik inspirierten mechanistischen Modells. Der Geist war in diesen Modellen aber zu passiv, als dass er die Erfahrung hätte formen, sich reflexiv mit der Umwelt auseinandersetzen und sich ihr anpassen (*adapt*) können. Die funktionelle Psychologie, die die amerikanische Disziplin der Pädagogischen Psychologie untermauerte, legte mehr Nachdruck auf die Funktionsweise des Geistes als auf seine inhaltliche Struktur und klassifizierte ihn eher als Verbum denn als Substantiv. Im Gegensatz zur strukturalistischen Ausrichtung, welche die früheren Stadien des psychologischen Denkens in Amerika charakterisiert hatte, verlagerte die funktionelle Psychologie ihr Augenmerk vom blossen «Was» des Bewusstseins zum «Wie» und «Warum» (O'Donnell 1985, S. 11). Sowohl für die Deskription als auch für die Präskription wurde so analytischer Freiraum geschaffen. Dabei ging man davon aus, dass der angemessen geschulte Geist seine fortlaufende Entwicklung selbst strukturieren würde, indem er seinen Verhaltensoutput in Verbindung an einem angemessen wahrgenommenen Prozess des Erfahrungsinputs ausrichtet.

Die Kartierung (*mapping*) der Seele

Wenn man die Seele mit Elmar Klinger als «human nature in its self-awareness» definiert, kann man sagen, dass die Pädagogische Psychologie die Position des modernen Protestantismus stützt, der die Seele nicht mehr als unsterbliche Substanz verstanden und sie später berichtigend als Quelle des Selbst bezeichnet hat. So betrachtet ist die Seele keine präexistierende Gottesgabe, sondern verkörpert das Potenzial für eine persönliche Entwicklung. Der Mensch lässt sich nicht auf seine Seele reduzieren. Sie ist eines seiner «principles for being» sowie die «human potency for the absolute» (Klinger 1975, S. 1615ff.).

In Übereinstimmung mit der breiteren protestantischen Moraltradition wurde die Auffassung vertreten, dass es zur Erlösung mehr als einer Reihe von «single good works» bedürfe. Dazu war vielmehr «a life of good works combined into a unified system» durch eine betriebsführende (*managerial*) Seele notwendig (Weber 1958, S. 117). Handeln und Planen lösten gute Gedanken und Anstand als Motoren moralischen Verhaltens ab. Die Pädagogische Psychologie stellte Strategien bereit, mit denen man seine persönliche Entwicklung selbst überwachen und sein Menschsein verwirklichen konnte. Deshalb bestand das zentrale, wenn auch nur implizite Ziel der damaligen Pädagogischen Psychologie darin, ein modernisiertes Äquivalent zur Seele herzustellen. Selbstregulierung und pädagogische Kontrolle wurden eher als notwendige Voraussetzungen denn als Hindernisse für eine autonome Seele betrachtet. Denn Freiheit war, wie James erklärte, «only necessity understood» (James 1896, S. 149).[1]

Obwohl die diskursiven Strategien der Pädagogischen Psychologie offensichtlich von denen abweichen, die charakteristischerweise in theologischen Werken verwendet werden, ähneln sich die in den beiden Bereichen vorgetragenen Erwartungen und Ermahnungen bemerkenswerterweise in mancherlei Hinsicht. Beide vertreten die Auffassung, nach

der das Selbst nur durch angemessene Ausrichtung auf äussere Normen verwirklicht und substantiiert werden könne. John Dewey belehrt uns: «The only way to develop self is to make it become objective; the only way to accomplish this is to surrender the interests of the personal self» (Dewey 1887, S. 264). Indem das lernende Kind in eine komparative Beziehung zu einem universalisierten every-child, einer intellektuellen Ausgeburt der Pädagogischen Psychologie, gezwungen wird, werden Individualität/Universalität, Reales/Ideales und Identität/Differenz miteinander vermischt. Das «Ist» des aktuellen Kindes ist unzertrennlich mit dem «Sollte» des abstrakten every-child verknüpft. Auf das essentielle Selbst gibt es kein Recht von Geburt an. Es ist vielmehr eine Errungenschaft, die durch das Denken und Verhalten in pastoral sanktionierten Formen verwirklicht wird.

Der fleischliche Geist als sich entwickelndes Organ, das sich äusseren Bedingungen auf immer perfektere Weise anzupassen versteht, schultert die Rolle der Seele im Diskurs der Pädagogischen Psychologie. Dieser Entwurf des Geistes erlegte seinem physischen Träger auch eine Reihe spezifischer Verpflichtungen auf, um geschickt umweltbezogene und organische Anpassungen (*adjustements*) vorzunehmen. An diesem theoretisch kritischen Punkt bilden bio-psychologische Positionen, pragmatistische Philosophie und experimentalistische Epistemologie eine *Assemblage* mit ethischen Imperativen, die auf das individuelle Verhalten bezogen werden, das dazu dient, die Ontologie des Selbst und der Seele herzustellen. Nach Hall, Dewey, James und Thorndike bestand das primäre Ziel des Denkens nicht darin, Ideen zu formulieren, sondern Willensakte, Glauben und Verhalten zu erzeugen und zu habitualisieren. Durch die Regulierung der Wechselwirkung zwischen Denken und Verhalten verhalf die Pädagogische Psychologie den intellektuellen Potenzialen zu moralischer Geltung und führte die Begriffe der Gerechtigkeit und Tugendhaftigkeit vom Reich der Transzendenz in das menschliche Nervensystem über. Wie Dewey bemerkte, war die Pädagogische Psychologie wie alle «social arrangements» nicht ein «means for obtaining something for individuals», sondern ein «means of *creating* individuals» (Dewey 1920, S. 194). In dem Masse wie sich die Praktiken und das Denken bezüglich dieser Mittel verschieben, wandelt sich auch die «Natur» des lernenden Kindes.

Konklusion

Die Seele des lernenden Kindes ist kein evolutionäres Produkt und keine bio-psychische Unvermeidlichkeit, sondern wird laufend hergestellt (*fabrication*). Sie hat somit weder eine Entwicklung noch eine Natur. Sie besitzt unzählige Geschichten. Obwohl das Gegenteil behauptet worden ist, verbannte die Pädagogische Psychologie die Seele nicht aus dem wissenschaftlichen Bereich. Vielmehr lieferte sie neue, subtile Strategien des Diskurses, um zu konzeptualisieren, zu explorieren, zu substantiieren und hochtrabend darüber zu reden (*to pontificate*). Die psychologisch informierte Pädagogik sollte die Seele des Lernenden ordnen und regulieren, damit sie die Zukunft meistern und den Fortschritt sichern konnte. So verstanden ist die Seele eher ein pädagogischer Effekt und ein experimentelles Resultat als ein ursächlicher Faktor. Die Seele entsteht erst nach der vernünftigen und disziplinierten Anpassung (*adjustment*) der «inner» an die «outer relations», wie William James sich ausdrückte. Die Schulbildung sollte das lernende Kind und die Gesellschaft retten, indem sie das Kind dazu erzog, selbst-reflektierend einen vernünftig begründeten Kanon von Grundwerten, Verhaltensweisen und Praktiken zu befolgen, der in etwa dem impliziten Sitz der Seele entsprach.

1 Dazu eine ironische Zwischenbemerkung: Obwohl viele Pädagogische Psychologen der damaligen Epoche den Leib-Seele-Dualismus, der einem Grossteil der westlichen Philosophie seit Descartes zu schaffen gemacht hatte, überwinden wollten, kehrten sie ihn schliesslich einfach um und definierten ihn neu. Tatsächlich etablierte die Pädagogische Psychologie einen neuen Begriff der Subjektivität, indem sie stillschweigend eine «Seele» einführte, die das Gefängnis des Körpers und nicht umgekehrt darstellen sollte (Foucault 1995).

Literatur

Becker, Carl L: The Heavenly City of the Eighteenth Century Philosophers. New Haven: Yale University Press 1959

De Certeau, Michel: The Writing of History. New York: Columbia University Press 1988

Dewey, John: Early Essays and Leibniz's New Essays Concerning the Human Understanding (1887). In: John Dewey: The Early Works, 1882–1898, Volume 1. Carbondale: Southern Illinois University Press 1967

Dewey, John: Psychology (1887). In: John Dewey: The Early Works 1882–1898, Volume 2. Carbondale: Southern Illinois University Press 1967

Dewey, John: The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought (1910). Bloomington: Indiana University Press 1965

Dewey, John: Reconstruction in philosophy (1920). Boston: Beacon Press 1966

Dewey, John: Human Nature and Conduct: An introduction to social psychology. New York: The Modern Library 1922

Foucault, Michel: Discipline and Punish. New York: Vintage 1995

Hutchison, William Robert: The Modernist Impulse in American Protestantism. Cambridge: Harvard University Press 1976

James, William: The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy and Human Immortality (1896). New York: Dover Publications 1956

James, William: Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals (1899). Cambridge: Harvard University Press 1983

Hall, Granville Stanley: The new psychology. In: Andover Review 3(1885), S. 120–135, 239–248

Hall, Granville Stanley: Adolescence: It's Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education, Volume 2 (1905). New York: Arno Preass and New York Times 1969

Kliebard, Herbert: The Struggle for the American Curriculum, 1893–1958. New York: Routledge 1995

Klinger, Elmar: Soul. In: Karl Rahner (Hrsg.): Encyclopedia of Theology: The Concise Sacramentum Mundi. New York: The Seabury Press 1975, S. 1615–1618

O'Donnell, John M.: The Origins of Behaviorism: American psychology, 1870–1920. New York: New York University Press 1985

Sandel, Michael J.: Democracy's Discontent: America in Search of a Public Philosophy. Cambridge: Harvard University Press 1996

Smith, H. Shelton: Changing Conceptions of Original Sin: A Study of American theology since 1750. New York: Charles Scribner's Sons 1955

Thorndike, Edward L.: Individuality. Boston: Houghton Mifflin Co. 1911

Thorndike, Edward L.: Education for Initiative and Originality. New York: Teachers College Press 1919

Thorndike, Edward L./Gates, Arthur I.: Elementary Principles of Education. New York: MacMillan Co. 1929

Tröhler, Daniel: Switzerland and the Netherlands in the 18th century: The Republican Discourse of Public Virtues. In: De Achttiende Eeuw 37(2005), H1, S. 90–104

Weber, Max: The Protestant ethic and the spirit of capitalism. New York: Charles Scribner's Sons 1958

Wiebe, Robert H.: The search for order, 1877–1920. New York: Hill and Wang 1967

Willis, George/Schubert, William H./Bullough, Robert V./Kridel, Craig/Holton, John T: The American Curriculum: A documentary history. Westport: Greenwood Press 1993

Übersetzung aus dem Englischen: Ernst Grell, Basel; Redaktion: Michael Geiss, Zürich

This text can be downloaded in its original english version:
ibhf.phzh.ch>Publications>Zeitschrift fur padagogische Historiographie>Volume 12(2), 2006>Special Topic/ Discussion