

Inhalt

Themenschwerpunkt: Allgemeine Psychologie revisited | General Psychology revisited

Editorial

3

Allgemeine Psychologie –
ein Fach ohne Geschichte?
Helmut E. Lück & Miriam Rothe

9

Erste Schritte auf dem Weg
zur modernen Psychologie?
Oder wie Karl Philipp Moritz' Erfahrungs-
seelenkunde den Gegenstand einer neuen
Wissenschaft bestimmt
Monique Lathan

30

Wie grundlegend ist die Allgemeine
Psychologie für die Psychologie,
wie grundlegend sollte sie sein?
Wolfgang Mack

49

General Psychology Walks Again
Niels Engelsted

74

Auf dem Weg zu einer wirklich
allgemeinen Psychologie
Reiner Seidel

97

Allgemeiner Theorieverlust in der
Allgemeinen Psychologie? 112

Zu den Auswirkungen einer historisch
begründeten »Theorieskepsis« und einer
ökonomisch orientierten Wissenschaftskultur
Mike Lüdmann

The Professional Challenges
Facing General Psychologists 123
Eric P. Charles

Freie Beiträge

Selbstoptimierung und Enhancement 131
Der sich verbessernde Mensch –
ein expandierendes Forschungsfeld
Oswald Balandis & Jürgen Straub

Die Entwicklung von pictorial literacy 156
Zur Interpretation piktografischer Zeichen
im Vorschulalter
Heike Drexler

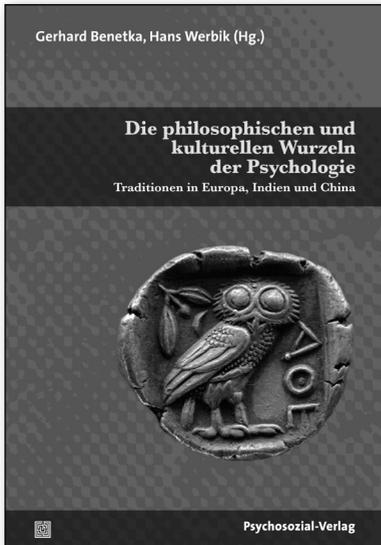
Impressum 178



Psychosozial-Verlag

Gerhard Benetka, Hans Werbik (Hg.)

Die philosophischen und kulturellen Wurzeln der Psychologie Traditionen in Europa, Indien und China



2018 · 314 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-2746-7

Ein Blick zurück auf die Wurzeln der Psychologie: Die AutorInnen zeigen, dass Erkenntnisse aus der Psychologie des 19. Jahrhunderts und außereuropäischen Traditionen auch heute noch relevant sind.

Die AutorInnen dieses Buchs richten ihren Fokus auf Traditionslinien der Psychologie, die eine enge Verbindung zur Philosophie und zu den Geisteswissenschaften aufweisen. Es werden »vergessene«, kaum berücksichtigte psychologische Theorien behandelt und aus philosophischer und kulturpsychologischer Sicht aufgearbeitet und diskutiert. Durch das Neulesen alter Texte werden Alternativen zum gegenwärtigen Mainstream in der Psychologie, der sich überwiegend an den Neurowissenschaften orientiert, entwickelt.

Neben der europäischen Psychologie des 19. Jahrhunderts werden auch chinesische und indische Denktraditionen betrachtet: Die AutorInnen dieser Beiträge beschäftigen sich mit dem Buddhismus und Hinduismus, dem Daoismus sowie der chinesischen Kulturpsychologie.

Mit Beiträgen von Lars Allolio-Näcke, Gerhard Benetka, Horst-Peter Brauns, Jagna Brudzińska, Pradeep Chakkarath, Maximilian Forschner, Gerlinde Gild, Margret Kaiser-el-Safti, Marcus Knaup, Nadia Moro, Ralph Sichler, Doris Weidemann, Hans Werbik, Uwe Wolfradt und Peter Zekert

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de

Editorial

Journal für Psychologie, 26(1), 3–8
<https://doi.org/10.30820/8247.01>
www.journal-fuer-psychologie.de

Die Allgemeine Psychologie stellt eines der zentralen Fächer im Lehr- und Forschungskanon der akademischen Psychologie dar. Als wissenschaftliche Disziplin hat sie Gegenstands-, Methoden- und Theoriefragen einer Klärung zuzuführen. Bei genauerer Betrachtung beispielsweise der entsprechenden Lehrpläne an Hochschulen oder der Inhalte in Lehrbüchern wird man allerdings feststellen, dass die Auseinandersetzung mit solchen Fragen im akademischen Diskurs zur Allgemeinen Psychologie wenig Raum einnimmt. Wenn sie aufgegriffen werden, werden sie in der Regel nicht systematisch und tiefgehend behandelt. Zieht man das Einleitungskapitel eines im deutschsprachigen Raum weit verbreiteten Lehrbuchs der Allgemeinen Psychologie zurate, erfährt man außerdem, dass die Verhältnisse der Psychologie insgesamt als unübersichtlich zu charakterisieren sind (Prinz, Müsseler & Rieger, 2017, S. 2). Dies trifft insbesondere auf die Allgemeine Psychologie zu und hat unterschiedliche Gründe. So kann etwa für den Gegenstand der (Allgemeinen) Psychologie, nämlich das menschliche Erleben und Verhalten, festgehalten werden, dass aufgrund verschiedener methodischer Zugänge auch unterschiedliche wissenschaftliche Paradigmen angetroffen werden können. Ein klares Bild von dem, was allgemeinspsychologische Forschung im Kern darstellt, lässt sich daraus nicht ableiten. Für den Umgang mit diesem Umstand ergeben sich prinzipiell zwei Möglichkeiten: entweder man legt ein Paradigma als das für allgemeinspsychologische Forschung relevante und verbindliche fest oder man arrangiert sich mit der Pluralität an theoretischen und methodischen Zugängen. Die Autorin und die Autoren entscheiden sich für Letzteres und erkennen darin sogar den besonderen Reiz der Allgemeinen Psychologie als Wissenschaft.

Dieses »Lob der Unübersichtlichkeit« (ebd., S. 4) macht in gewisser Weise aus der Not eine Tugend. Es darf allerdings nicht mit einem Lob kritisch-konstruktiver Vielfalt verwechselt werden. Denn faktisch ist es ja so, dass die überwiegende Mehrheit der Forschungsprogramme im Feld der Allgemeinen Psychologie sehr einheitlich zugeschnitten ist. Aufgrund des besonderen Zugangs der Allgemeinen Psychologie, den Menschen im Rahmen eines universalistischen Ansatzes als psychologisches Gattungswesen zu betrachten (ebd.), werden in der Mehrzahl neuro- und biopsychologische, jedenfalls naturwissenschaftliche Methodendesigns in Anschlag gebracht, um grundlegende psychische Prozesse und Mechanismen zu erforschen. Die Frage der begrifflichen und theoretischen Konstruktion des jeweils untersuchten psychischen Phänomens rückt dabei in den Hintergrund. Ein Lob der Vielfalt psychologischer Ansätze wäre nur

dann angebracht, wenn auch theoretisch unterschiedliche Zugänge den Diskurs der Allgemeinen Psychologie befruchten würden. Davon kann aber, zumindest was den Mainstream anbelangt, nicht die Rede sein, wie man an den vorherrschenden Publikationen in wissenschaftlichen Zeitschriften erkennen kann.

So werden meist einzelne psychische Funktionen wie die Wahrnehmung, das Lernen oder das Denken isoliert in Augenschein genommen, nicht jedoch die Psyche oder das psychische System. Von daher ist die gegenwärtige Situation der Allgemeinen Psychologie als Fach durch einen parzellierten Forschungspragmatismus gekennzeichnet. Man erhofft sich, insbesondere durch experimentelle empirische Forschung genaueres Wissen zu psychischen Grundfunktionen zu erhalten. Doch die Empirie, so wichtig sie für die psychologische Forschung ist, kann nicht über Fragen der Theorie entscheiden. Dies gilt insbesondere dann, wenn der Gegenstand der Forschung – wie im Fall der Allgemeinen Psychologie – unhintergebar durch kulturelle und soziale Einflüsse mitgeprägt ist. Das, was unter Psyche als Gesamtheit psychischer Funktionen verstanden wird, kann nicht unabhängig von kulturgeschichtlichen Faktoren begriffen werden. Um es an einem Beispiel kurz zu skizzieren: Empirische Forschung zu menschlichen Emotionen (als allgemeinpsychologisch zu erfassenden Grundfunktionen) nimmt das gattungsmäßige, quasi naturwüchsig entstandene Gefühlsleben des Menschen in den Blick. Was dabei aber übersehen wird, ist, dass in unterschiedlichen geistes- und kulturgeschichtlichen Denkansätzen verschiedene Interpretationen emotionaler Phänomene und Prozesse angetroffen werden. Dies betrifft nicht nur einzelne Gefühle, sondern auch die Bedeutung des Emotionalen insgesamt im Konzert anderer psychischer Funktionen wie beispielsweise des Denkens. Nur wenn dies in einem zu intensivierenden Theoriediskurs der Allgemeinen Psychologie berücksichtigt wird, können empirische Forschungsdesigns sinnvoll angelegt und aus Studien entsprungene Resultate richtig eingeordnet werden.

So bestimmt gegenwärtig Pragmatik statt Programmatik die Forschung in der Allgemeinen Psychologie. Zweifellos wird man sich von einem allgemeinverbindlichen Programm der Allgemeinen Psychologie verabschieden müssen, welches monolithisch die Gegenstandsbestimmung samt Metatheorie und Methodenkanon prädestiniert. Gleichwohl ist die zentrale Intention dieses Themenhefts des *Journals für Psychologie*, den theoretischen, ja metatheoretischen Diskurs der Allgemeinen Psychologie wiederzubeleben. Dieser Diskurs ist durch vielfältige Bezüge charakterisiert. Denn die Problemstellungen der Theorie stehen mit philosophischen, gesellschaftlichen und normativen Fragen in enger Verbindung. Die derzeit funktionalistisch ausgerichtete Forschung der Allgemeinen Psychologie steht mindestens implizit mit einem Menschenbild in Zusammenhang, das sich mit der in westlichen modernen Gesellschaften vorherrschenden normativen Leitmetapher des mündigen und autonom handelnden Menschen nicht ohne weiteres vereinbaren lässt. Inwieweit dieses Verständnis des

Menschen mit einem formal-funktionalistischen Verständnis allgemeiner psychischer Phänomene und Prozesse, die zudem meist isoliert und nicht in ihren vielfältigen Wechselwirkungen thematisiert und erforscht werden, in Zusammenhang gebracht werden kann, ist eine offene Frage, die innerhalb der Allgemeinen Psychologie nicht offensiv angegangen wird. Nun könnte man argumentieren, dass solche Fragestellungen nicht zum Aufgabenspektrum einer empirisch ausgerichteten Wissenschaft gehören. Auf der anderen Seite wird aber gerade die Psychologie und ihr in zahlreichen Forschungsprojekten erzieltes Wissen durch die Gesellschaft mit ihren vielfältigen, meist auch normativ verankerten Problemstellungen zurate gezogen, wenn es darum geht, soziale und individuelle Perspektiven der Bearbeitung und Lösung solcher Probleme zu entwickeln. Vielfach reichen solche durch Erkenntnisse des Fachs mitbegründete Interventionen bis ins politische Handeln, wenn man etwa Fragen der Bildung oder der kulturellen Integration betrachtet.

Eine dem Themenschwerpunkt in diesem Heft zugrunde liegende These lautet deshalb, dass die Allgemeine Psychologie an einer theoretisch geleiteten Thematisierung ihres Gegenstands nicht vorbeikommt. Die Frage, was das allgemein Menschliche jenseits von sozialer und kultureller Differenzierung sei, lässt sich nicht erschöpfend durch empirische Forschung beantworten. Es bedarf vielmehr eines neuen Blicks auf dieses Fach, eines Blicks, der sich durch Perspektivenvielfalt in mehreren Hinsichten auszeichnet. Dabei stellen sich unter anderem folgende Fragen:

- Welche Prinzipien kennzeichnen die theoretische und methodologische Konstruktion dessen, was gegenwärtig menschliches Erleben und Verhalten genannt wird, hinter der sich aber implizit die Frage nach dem Gegenstand, der menschlichen Psyche, verbirgt?
- Welche konstitutive Rolle nehmen die Dimensionen Kultur und Gesellschaft bei der Konstruktion des Psychischen ein?
- Inwieweit sind interdisziplinäre, vor allem natur- und kulturwissenschaftliche Zugänge erforderlich, um der Komplexität psychischer Phänomene und Prozesse gerecht werden zu können? Welche epistemologischen, metatheoretischen und methodologischen Schwierigkeiten ergeben sich daraus? Ist damit zu rechnen, dass sich prinzipielle, gegebenenfalls unüberwindbare Grenzen zwischen unterschiedlichen disziplinären Zugängen auftun?
- Welches Menschenbild prädestiniert jeweils bestimmte (meta-)theoretische Fragen und Antworten zur Konstitution des Psychischen? Inwieweit wird der Diskurs um die Gegenstandsfrage der Allgemeinen Psychologie von normativen Bezügen mitbestimmt? Welche Vorstellungen zum guten (Zusammen-)Leben der Menschen fließen implizit in diesen Diskurs mit ein?
- Welche historisch wegweisenden Ansätze aus Psychologie, Philosophie, Soziologie und anderen verwandten Kulturwissenschaften erweisen sich als hilfreich,

die Psyche als allgemeines, komplexes und zusammenhängendes Phänomen oder prozessual bestimmtes System zu konzeptualisieren?

- Inwieweit würde sich die Vermittlung der Allgemeinen Psychologie an den Hochschulen und ihre Verankerung in den Lehrplänen durch die Intensivierung des theoretischen Diskurses ändern?

In den zu diesem Schwerpunkt versammelten Beiträgen wird diesen Fragen mit jeweils unterschiedlicher Schwerpunktsetzung nachgegangen. In einigen Texten wird die Thematik aus wissenschaftshistorischer Sicht aufgerollt, in anderen wird sie kritisch und systematisch erörtert. Manchmal wird die Diskussion auch aus Sicht des etablierten Lehrbetriebs thematisiert. Es kann im Rahmen eines Schwerpunkthefts nicht erwartet werden, dass die eben skizzierten Problemstellungen und Fragen erschöpfend beantwortet werden. Wenn aber durch die hier versammelten Beiträge ein Diskurs um das allgemein Psychische (wieder) aufgerollt worden ist, so ist ein erster wichtiger Schritt zu einer ernsthaften theoretischen Auseinandersetzung in der Allgemeinen Psychologie getan.

Zu den einzelnen Beiträgen

Im ersten Aufsatz erörtern *Helmut Lück* und *Miriam Rothe* die Geschichte des Fachs Allgemeine Psychologie im deutschen Sprachraum. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass dem Fach eine gewisse Geschichtsvergessenheit zuzuschreiben ist, da es erst 1941 verbindlich in die Diplomprüfungsordnung aufgenommen wurde. Ansätze, die beispielsweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine theoretische Grundlegung der Allgemeinen Psychologie versucht haben, blieben aufgrund dieser Prüfungsordnung weitgehend unberücksichtigt. Auch wenn Teilgebiete der Allgemeinen Psychologie wie etwa die Wahrnehmungs- oder Denkpsychologie eine eigene historische Entwicklung vorweisen können, werden die damit verbundenen Theoriestränge im Rahmen der Allgemeinen Psychologie nur selten aufgegriffen und thematisiert.

Im darauf folgenden Beitrag wird ein Gedanke entfaltet, den auch Helmut Lück und Miriam Rothe in ihrem Text ansprechen. Es handelt sich um die Konstitution der Psyche als essenziellen Teil einer allgemeinen Menschennatur. Diese Idee entwickelte sich maßgeblich im 18. Jahrhundert. *Monique Lathan* zeigt in ihrem Beitrag am Beispiel von Karl Phillip Moritz' Erfahrungsseelenkunde, dass die wissenschaftliche Konstruktion des Psychischen bis auf den heutigen Tag einer bestimmten Logik folgt, der es letztendlich darum geht, den das menschliche Handeln bestimmenden Kräften auf die Spur zu kommen.

Wolfgang Mack analysiert das gegenwärtig vorherrschende Selbstverständnis der Allgemeinen Psychologie. Er demonstriert, dass das darin beschlossene Verständnis psy-

chischer Prozesse im Kern auf das Paradigma der Informationsverarbeitung rekurriert. Sofern es jedoch in der Allgemeinen Psychologie um eine Grundlegung des Psychischen geht, ist das auf die syntaktische Dimension der Semiotik verkürzte Verständnis psychischen Geschehens um die semantische und pragmatische Dimension zu erweitern.

In seinem essayistischen Beitrag »General Psychology Walks Again« leitet *Niels Engelsted* zunächst die Notwendigkeit einer *General Psychology*, einer Allgemeinen Psychologie, aus der krisenbehafteten Geschichte der Disziplin her. In einem zweiten Schritt arbeitet der Autor die aus seiner Sicht wesentlichen vier Eckpunkte heraus, auf deren Basis eine echte *General Psychology* als Grundlage der Disziplin formuliert werden könne: *Sentience* (also primitive Wahrnehmung), die er bei allen Lebewesen ansetzt, Intentionalität, charakteristisch für alles tierische Leben, *Mind* (also Verstand), den er allen Säugetieren zugesteht und schließlich menschliches Bewusstsein als die Fähigkeit, die Dinge von außen zu betrachten.

Reiner Seidel, selbst jahrzehntelang Professor für Allgemeine Psychologie an der Freien Universität Berlin, führt in seinem Beitrag verschiedene Überlegungen zur Gestalt einer Allgemeinen Psychologie zusammen. Dies geschieht auf Basis einer Analyse der existierenden Allgemeinen Psychologie, die für den Autor auf dem Niveau einer Psychologie von höheren Tieren verhaftet bleibt. Um sich hiervon zu lösen, möchte Reiner Seidel der Allgemeinen Psychologie eine *historisch-kulturelle Psychologie* an die Seite stellen, die sich spezifisch mit dem ausschließlich Menschlichen befasst.

Mike Lüdmann arbeitet in seinem Text heraus, dass durch den vorherrschenden Empirismus in der Allgemeinen Psychologie die profunde theoretische Arbeit vernachlässigt wird. Dem Fortschritt auf methodischer Seite steht ein stagnierender Prozess der Modellierung des Psychischen gegenüber. Der Autor identifiziert als Gründe, die zu dieser Situation geführt haben, im Wesentlichen zwei Faktoren: zum einen die mit der Geschichte des Faches verbundene Loslösung von der Philosophie, zum anderen wissenschaftssoziologisch zu analysierende Fehlentwicklungen im Wissenschaftsbetrieb.

Auch *Eric Charles* wirft in seinem Beitrag einen Blick auf die Allgemeine Psychologie, der stärker von einer institutionellen Sichtweise geprägt ist. Jenseits der Fragen nach der Gestaltung der Subdisziplin thematisiert der Autor die problematische Stellung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich dem ausgemachten Spezialisierungsdruck nicht unterwerfen wollen und stattdessen an einer *General Psychology* arbeiten wollen. So lange wir – so die Ansicht von Eric Charles – nicht die notwendigen institutionellen Ressourcen für an der Forschung in der Allgemeinen Psychologie interessierten Personen zur Verfügung stellen, ist auch jede Aufforderung zur Arbeit an der Subdisziplin wenig vielversprechend.

Außerhalb des Schwerpunkts finden sich in dieser Ausgabe zwei weitere Beiträge, zum einen eine entwicklungspsychologische Studie von *Heike Drexler* zur Interpretation von

piktografischen Zeichen bei Kindern im Vorschulalter, zum anderen eine eingehende und kritische Analyse von *Oswald Balandis* und *Jürgen Straub* zu Forschungs- und Praxisfeldern, die auf eine (unentwegt) fortschreitende Selbstoptimierung des Menschen (Enhancement) abzielen.

Martin Dege & Ralph Sichler

Literatur

Prinz, W., Müsseler, J. & Rieger, M. (2017). Einleitung – Psychologie als Wissenschaft. In J. Müsseler & M. Rieger (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (S. 1–10). Berlin: Springer.

Die Herausgeber

Martin Dege arbeitet an der American University of Paris und an der Universität Potsdam. Seine Forschung befasst sich wesentlich mit der Geschichte der Psychologie, subjektwissenschaftlichen Fragestellungen, dem Verhältnis von Mensch und Technik sowie Fragen der Inklusion.

Kontakt: martin.dege@fu-berlin.de

Ralph Sichler, Univ.-Doz., Dr. phil., Dipl.-Psych., leitet das Institut für Management und Leadership Development an der Fachhochschule Wiener Neustadt und ist Mitglied des Vorstands der Gesellschaft für Kulturpsychologie. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Arbeits- und Organisationspsychologie, Kulturpsychologie, philosophische Grundlagen und Geschichte der Psychologie.

Kontakt: ralph.sichler@fhwn.ac.at

Allgemeine Psychologie – ein Fach ohne Geschichte?¹

Helmut E. Lück & Miriam Rothe

Journal für Psychologie, 26(1), 9–29

<https://doi.org/10.30820/8247.02>

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Dieser Beitrag geht der Geschichte des Fachs Allgemeine Psychologie im deutschen Sprachbereich nach. Die Idee zur Etablierung eines solchen Wissenschaftsgebietes, das sich dem »normalen« Menschen widmet, kam bereits Ende des 18. Jahrhunderts auf. In der heutigen Allgemeinen Psychologie zeigt sich eine gewisse Geschichtsvergessenheit des Fachs, was unter anderem damit zusammenhängt, dass das Fach seine Entstehung erst der Diplomprüfungsordnung (DPO) von 1941 verdankt; andererseits haben Teilgebiete der Allgemeinen Psychologie, wie Wahrnehmung, Gedächtnis usw., eine lange und bedeutungsvolle Geschichte. Die fehlende Auseinandersetzung mit solchen früheren systematischen und theoretischen Ansätzen zur Allgemeinen Psychologie wird im Beitrag als Defizit benannt. Die bemerkenswerten inhaltlichen Wandlungen des Fachs Allgemeine Psychologie (das nach der Diplomprüfungsordnung von 1941 »Grundtatsachen des bewußten und unbewußten Seelenlebens in person- und gemeinschaftspsychologischer Hinsicht« [II., §2, 2.a] behandeln sollte), die bis zu heutigen Themen der Kognitiven Psychologie bei unveränderter Fachbezeichnung reichen, haben zu einem erklärungsbedürftigen Zustand geführt: Allgemeine Psychologie ist inzwischen ein anderes Gebiet als zum Beispiel *general psychology*; außerdem sind die Themengebiete der Allgemeinen Psychologie – auch durch Studienreformen – weniger verbunden, als dies wünschenswert wäre. Die vergleichsweise geringe Bedeutung von Theoretischer Psychologie sowie der Geschichte von Fach und Inhalten der Allgemeinen Psychologie werden als Defizite herausgestellt.

Schlüsselwörter: Allgemeine Psychologie, Geschichte der Psychologie, Diplomprüfungsordnung, Nationalsozialismus, Theoretische Psychologie

Summary

General psychology – a subject without history?

This article deals with the history of the German subject »Allgemeine Psychologie« (general psychology) in academic education. Already at the end of the eighteenth century the idea of such an area of research dealing with the »normal« person was suggested. In present-day general psychology in Germany a certain degree of abstinence toward the history of the

subject can be seen. This abstinence is related to the late institutionalization of the German academic diploma in psychology in 1941. However, research areas of general psychology like perception, memory, learning etc. have a long, meaningful and rewarding history. The missing discussion about earlier systematic and theoretical approaches within Allgemeine Psychologie is seen as a deficit here as well. According to the examination regulation dated 1941 Allgemeine Psychologie originally was intended to deal with »basic facts of conscious and unconscious inner life in regard to person- and collective-psychological aspects« [II., § 2, 2.a]. From then up to the contemporary areas of cognitive psychology changes have taken place which are necessary to be explained here: German Allgemeine Psychologie meanwhile has become a field different from general psychology taught in other countries. Furthermore the subdisciplines of Allgemeine Psychologie taught at universities are less integrated than desirable. This is partially due to past reforms in academic education. Also, the rather marginal significance of Theoretical Psychology within the topic of Allgemeine Psychologie, and the rare discussion of the history of Allgemeine Psychologie are seen as deficiencies of the domain.

Keywords: General psychology (Allgemeine Psychologie), history of psychology, diploma examination regulation in psychology, National Socialism, theoretical psychology

Einleitung

Die Allgemeine Psychologie gehört in Deutschland zum selbstverständlichen Bestand der Psychologie, das heißt der Psychologischen Hochschulen, der Lehrangebote, der Fachliteratur, der Studienpläne und der Studien- und Prüfungsordnungen. Weder das Forschungsgebiet noch das akademische Fach werden ernsthaft infrage gestellt. Selbstbewusst ist die Allgemeine Psychologie als »der wichtigste Forschungsbereich« der Psychologie benannt worden (Bergius, 2009, S. 28) und von Fachvertreterinnen und -vertretern wird in einem Positionspapier auf die aktuelle Forschungsleistung und die internationale Bedeutung der Allgemeinen Psychologie hingewiesen, dabei an der besonderen Bedeutung des Fachs nicht gezweifelt (Bermeitinger et al., 2016).

Das Gebiet »Allgemeine Psychologie« wird im Internetauftritt der Deutschen Gesellschaft für Psychologie weitgreifend so beschrieben:

»Zu den Forschungsinhalten der Allgemeinen Psychologie gehören Wahrnehmung und Aufmerksamkeit (Informationsaufnahme), Lernen und Gedächtnis (Speicherung und Abruf von Information), Handlung und Motorik, Sprache, Bewusstsein, Denken, Entscheiden und Problemlösen (Weiterverarbeitung der Information). Neben diesen Erkenntnisfunktionen sind die verhaltenssteuernden Kräfte, also Motivation und Emotion, ein zentrales Forschungsfeld« (Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 2017).

Definitionen wie diese zeigen, wie umfangreich das Gebiet und das Fach verstanden werden. So scheint Allgemeine Psychologie heute das große Einfallstor in die akademisch vertretene Psychologie zu sein, inhaltlich vermutlich ziemlich weit abseits von dem, was die meisten Abiturientinnen und Abiturienten für ihr Psychologiestudium erhoffen und was Praktiker der Psychologie für nützlich halten.

Nimmt man die verbreiteten Lehrbücher zur Allgemeinen Psychologie in die Hand und schaut, woher die Disziplin kommt, dann kann man eine Überraschung erleben. Das Fach erscheint, wenigstens auf den ersten Blick, geschichtslos oder wenigstens geschichtsvergessen, denn es gibt kaum eine Einführung in die Geschichte der Allgemeinen Psychologie, die vielleicht am Anfang der Lehrbücher stehen könnte. Das Lehrangebot scheint dem zu entsprechen, so sucht man zum Beispiel in Modulhandbüchern geschichtliche Themen oft vergeblich, ebenso vermisst man in manchen Sammlungen von Prüfungsfragen Items zum geschichtlichen Verständnis der Forschungsthemen und des Fachs. Was kann der Grund für dieses Fachverständnis sein?

Schönplflug (2000) hat darauf hingewiesen, dass die unbestrittene curriculare Stellung der Allgemeinen Psychologie zu Beginn des Studiums zwei Gründe haben kann: einen *didaktischen* und einen *ontologischen*. Der didaktische Grund: Man nimmt an, dass die Allgemeine Psychologie Lehrinhalte hat, die in den nachfolgenden Studiengebieten vorausgesetzt werden und so nicht mehrfach erklärt werden müssen. Der ontologische Grund betrifft die Sache selbst: Die Allgemeine Psychologie behandelt nicht – oder wenigstens nicht besonders intensiv – Fragen der Entwicklung, der Persönlichkeitsunterschiede und der Sozialpsychologie. Manche Autorinnen und Autoren rechnen zur Allgemeinen Psychologie aber auch noch Gebiete wie Allgemeine Persönlichkeitspsychologie, Allgemeine Entwicklungspsychologie und Allgemeine Sozialpsychologie (Bergius, 2009, S. 28). Natürlich gehört die Allgemeine Psychologie auch zu den Grundlagenfächern, nicht zu den Anwendungsfächern der Psychologie. Der Ausschluss dieser Gebiete soll die Allgemeine Psychologie auf den »normalen« Menschen reduzieren. Seltener wird auch ohne nähere Definition vom »gesunden Menschen« gesprochen, um das Gebiet von der Klinischen Psychologie abzugrenzen. Gelegentlich wird die Allgemeine Psychologie der Differentiellen Psychologie gegenübergestellt (McKellar, 1987, S. 62). Diese anschauliche Aufteilung in zwei gegensätzliche Fachgebiete geht auf William Stern (1871–1938) zurück.

Der Gedanke, die Psychologie in Allgemeine Psychologie und Spezielle Psychologie einzuteilen, findet sich schon früh. Schönplflug (2013, S. 194) nennt Carl Christian Erhard Schmid (1761–1812), der in seiner *Empirischen Psychologie* (1791) eine *generelle Psychologie* von einer *speziellen Psychologie* trennte. Zur speziellen Psychologie beziehungsweise Seelenlehre zählte er »die Charakteristik der Person, der Völker und Geschlechter sowie vom normalen Zustand abweichende Seelenzustände und anderes mehr« (John, 2003, S. 55). Damit war die generelle Psychologie für den »Normal-

fall« reserviert. Heute würde man sagen: reserviert für allgemeingültige Prinzipien der Wahrnehmung, des Gedächtnisses usw. – manchmal als *Universalismus* bezeichnet. Es interessieren Funktionsprinzipien der Psyche (*Funktionalismus*), wobei von kulturellen Unterschieden abgesehen wird. Dabei greift die Allgemeine Psychologie gern auf Ergebnisse der vergleichenden Psychologie zurück, denkt man etwa an Lernprozesse bis hin zum Spracherwerb.

Eine frühe Darstellung der Allgemeinen Psychologie, die vergleichend orientiert ist, lässt sich bei Friedrich August Carus (1770–1807) finden (Carus, 1808, S. 77–123). Ihn beschäftigt die Stellung des Menschen in der Schöpfung: »Der *Mensch* als ein Glied des Erdganzen und als Naturwesen, hat seinen bestimmten Standort auf der Erde und in der Reihe der *Gattungen* oder Sphären des Seyns« (ebd., S. 80). Dies ist für Carus der Ausgangspunkt. Die Berechtigung einer Allgemeinen Psychologie ergibt sich dadurch, dass für Carus die Verschiedenartigkeit der Menschen nicht grundsätzlich ist, sie ist nur eine »Abstufung der *Qualität*, nicht, aber der *Quantität*. So finden wir also nur *Gradual*unterschiede auf, und es werden die Menschen immer *mehr* verschieden seyn, je weiter die Bildung des Menschen in verschiedener *Zeit* aus einander führt« (ebd., S. 103). So befasst sich Carus mit dem Unterschied zum Tier und mit dem menschlichen Bewusstsein, insbesondere dessen Entwicklung im Individuum. Hier sieht Carus Stufen der Entwicklung: »Der Mensch zeichnet sich vor dem Thiere dadurch aus, daß er *sich* finden kann und in seiner Vorstellung das *Ich* hat, denn dadurch fühlt er sich einmal als *Person* [...] (ebd., S. 111). Der Mensch erlebt sich einer Sache gegenüber, mit der er nach seinem Willen verfahren kann, dann »als *dieselbe* Person und endlich als *unabhängige*« (ebd.).

Obwohl Autoren wie Carus, Herbart und einige andere im frühen 19. Jahrhundert nach einer empirischen Psychologie verlangt haben, sind experimentelle Richtungen der Allgemeinen Psychologie (im heutigen Verständnis) erst einige Jahrzehnte später entstanden.

In heutigen Lehrbüchern wird die *experimentelle Methode* neben Universalismus und Funktionalismus als drittes Merkmal der Allgemeinen Psychologie hervorgehoben.

Die Geschichte der Allgemeinen Psychologie und ihrer Inhalte ist von der Geschichte des Fachs und der Fachbezeichnung zu trennen, doch eröffnen die Besonderheiten der Fachbezeichnung auch Eigentümlichkeiten gerade dieses Fachs.

Merkwürdigkeiten der Fachbezeichnung

Viele Wissensgebiete werden auch heute noch in einen allgemeinen und einen speziellen Bereich aufgeteilt. So spricht man von einer allgemeinen und einer speziellen Zoologie, Betriebswirtschaftslehre, Pathologie, Physiologie usw. Der »Allgemeinen Psychologie« steht aber nach heutiger Terminologie keine »Spezielle Psychologie« zur

Seite, wenigstens ist es ungebräuchlich, zum Beispiel Persönlichkeitspsychologie und Sozialpsychologie als spezielle Psychologien zu bezeichnen. Für Außenstehende hat die Fachbezeichnung »Allgemeine Psychologie« daher eine unerwartete Bedeutung.

Das »Positionspapier zur Lage der Allgemeinen Psychologie« enthält gleich zu Beginn die Aussage, die »Allgemeine Psychologie« werde im englischen Sprachraum meist als »Experimental Psychology« oder als »Cognitive Psychology« bezeichnet (Bermeitinger et al., 2016, S. 175).

Hier fällt auf, dass die lexikalisch entsprechende englische Bezeichnung »General Psychology« nicht genannt wird. Dieser Begriff scheint unüblich geworden zu sein und hat heute eher den Charakter einer Einführung in die Psychologie. »General Psychology« hat aber auch andere Bedeutungen: Die *Society for General Psychology* (zugleich *Division One* der *American Psychological Association*) setzt sich für den Zusammenhalt der sonst disparaten Gebiete der Psychologie ein. Diese Sektion gibt die Zeitschrift *Review of General Psychology* heraus. Diese Zeitschrift veröffentlicht interdisziplinäre, konzeptuelle, theoretische und methodologische Arbeiten, sie veröffentlicht keine Berichte über einzelne empirische Untersuchungen, wie man dies vielleicht erwarten würde. »General Psychology« meint hier »Allgemeine Psychologie« in der ursprünglichen Bedeutung: die Auseinandersetzung mit grundlegenden Fragen der Psychologie als Wissenschaft.

Mit den wissenschaftstheoretischen Fragen der Psychologie beschäftigt sich auch die »Theoretische Psychologie«, die sich dem Einheitsbestreben der Disziplin widmet und seit langer Zeit das Anliegen der Erarbeitung einer Metatheorie der Psychologie verfolgt (Brauns, 2012; Wolfradt, 2012; Fahrenberg, 2015). Die Theoretische Psychologie kommt mit dem Ziel der Integration psychologischer Befunde und Theorien vielleicht dem am nächsten, was von Außenstehenden erwartet wird, wenn der Begriff »Allgemeine Psychologie« fällt. Theoretische Psychologie wird gelegentlich in Verbindung mit Allgemeiner Psychologie gelehrt (unter anderem in Heidelberg), allerdings ist es kein Fach mit entsprechender Lehrbuchtradition oder gar Kanonisierung der Lehrinhalte.

Die von der Autorengruppe des »Positionspapiers« genannte englische Bezeichnung »Experimental Psychology« irritiert insofern, als dieser Begriff zur Differenzierung kaum taugt, denn experimentelle Methoden sind auch für andere Bereiche der Psychologie typisch. Der Grund für die tatsächlich verbreitete Bezeichnung »Experimental Psychology« für Themen der Allgemeinen Psychologie dürfte darin liegen, dass Zeitschriften für experimentelle Psychologie überwiegend Fragen der Allgemeinen Psychologie behandeln (Colman, 2001, S. 258).

»Cognitive Psychology« kommt den Inhalten der heutigen Allgemeinen Psychologie näher. Aber auch dieser Begriff ist problematisch, wenn nicht zwischen dem Gegenstand (Kognitionen) und der theoretischen Orientierung (Kognitive Psychologie als Gegensatz etwa zum Behaviorismus) unterschieden wird.

Exkurs: Einführung des Diploms in Psychologie

Fast ein wenig verschämt wird von Vertretern des Fachs gelegentlich herausgestellt, dass die Allgemeine Psychologie ein Gebiet sei, das seine Entstehung der Diplomprüfungsordnung (DPO) von 1941 verdanke. Treffend haben Prinz und Müsseler (2002, S. 4) daher formuliert, die Existenz Allgemeiner Psychologie sei eher der »Pragmatik von Prüfungsordnungen« als der »Programmatisierung eines Wissenschaftsgebietes« zuzuschreiben (vgl. auch Kluwe, 2005). Kommen dort die »Kleinteiligkeit« und die gewisse Beziehungslosigkeit der Fachinhalte her, die im *Call for papers* zu diesem Themenheft genannt werden? Schauen wir zurück.

Bis 1941 war im Deutschen Reich der reguläre akademische Abschluss in Psychologie die Promotion an der Philosophischen Fakultät mit einer Dissertation zu einem psychologischen Thema. Das war an einigen Universitäten möglich. Die Bestimmungen zu einer solchen Promotion und die möglichen Themen für Dissertationen variierten erheblich von Hochschule zu Hochschule (vgl. Geuter, 1984, S. 310ff.; Graf Hoyos, 1964; Krampen, 1992; Michaelis, 1986). In jedem Fall war aber klar, dass es sich um einen Abschluss handelte, der die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Arbeit, aber nicht zu einer psychologischen Berufstätigkeit bestätigte. Die berufliche Nutzung der Psychologie lag eher bei Ärztinnen und Ärzten² und – sofern es um Psychotechnik ging – bei Ingenieuren.

Schon mehr als ein Jahrzehnt vor dem Inkrafttreten der DPO hatte es in Österreich und Deutschland Ideen und Pläne zu einem Diplomstudiengang Psychologie gegeben. Die Berufstätigkeit von Wehrpsychologen für Eignungsuntersuchungen machte nun einen Studienabschluss erforderlich, der beamtenrechtlich abgesichert war. Die Diskussion um diesen Studiengang, um seine Bezeichnung und seine Inhalte ist ein interessantes Kapitel der Geschichte der Professionalisierung der Psychologie (Geuter, 1984, S. 316ff.).

Durch den Bruch der Versailler Verträge, Aufrüstung und Aufbau der Wehrmachtpsychologie zeichneten sich neue Berufsfelder für Psychologinnen und Psychologen ab. Da sich die Hochschullehrer für die akademische Ausbildung in Psychologie zuständig fühlten, wurde die Ausbildung zu einem wichtigen Thema. So forderte Walther Moede eine einheitliche »allgemeine Grundlehre« (Moede, 1939, S. 275), bestehend aus Gebieten wie Individualpsychologie als Lehre von der Persönlichkeit, Gruppen- und Massen-Sozialpsychologie und Entwicklungspsychologie, insbesondere des Lebensabschnittes zwischen 15 und 60 Jahren. »Neben der allgemeinen Gesetzmäßigkeitslehre, also der *generellen* Psychologie, ist die *spezielle* Psychologie ebenfalls zu behandeln als Lehre von den allgemeinen und besonderen Typen und Strukturformen« (Moede, 1939, S. 276). Moede forderte, dass nach dem Grundstudium eine Ausbildung in praktischer Psychologie erfolgen solle, die es den Psychologen erlaube, mit psychologisch

ausgebildeten Ingenieuren (Psychotechnikern) und Medizinern mit psychologischem Zusatzstudium zu konkurrieren. Er betonte »die große Chance der Gegenwart und Zukunft«, die die Psychologie nutzen solle. Nicht ganz abwegig war dazu Moedes Drohszenario: »Wenn die Hochschulen versagen, so werden die anderen Behörden, Verwaltungskörper und Organisationen die Ausbildung ihrer Psychologen [...] selbst übernehmen« (ebd., S. 277). Moedes Empfehlungen für den Bereich der Psychotechnik wurden von der Mehrheit der Hochschullehrer aber nicht geteilt.

Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGfP) unter dem kommissarischen Vorsitzenden Oswald Kroh (1887–1955) zog 1940 die Aufgabe an sich und betrieb aktiv die Entwicklung einer Berufsordnung für Psychologinnen und Psychologen. Dies geschah im Interesse der Aufwertung der Psychologie als Fach (Gundlach, 2013), im Interesse der Berufschancen der Absolventinnen und Absolventen und mit dem erklärten Ziel, die Psychologie in der Öffentlichkeit von Scharlatanerie abzugrenzen. So konstituierte sich eine Kommission mit Vertretern der DGfP unter Oswald Kroh, die einen Entwurf für eine Diplomprüfungsordnung ausarbeitete. Friedrich Sander und Philipp Lersch als mitverantwortliche Kollegen, zu dieser Zeit Mitglieder des Vorstandes der Gesellschaft, waren neben Oswald Kroh treibende Kräfte. Man einigte sich auf den Begriff *Diplom-Psychologe* für den Studienabschluss, denn der Begriff *Psychologe* war (bis lange nach dem Zweiten Weltkrieg) keine geschützte Berufsbezeichnung.

Die überlieferten Akten lassen erkennen, dass Kroh auch mit Geschick die Bemühungen von Walther Moede um Einflussnahme auf die Prüfungsordnung aushebelte. Er forderte Moede dringend auf, »Sonderaktionen bei Ministerien usw. zu unterlassen. Der Eindruck der Uneinheitlichkeit in der Stellungnahme der Deutschen Psychologie könnte durch solche Sonderaktionen in fataler Weise genährt werden.«³ Ihren Verhandlungspartner Ministerialrat Professor Heinrich Harmjanz im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung ließen Kroh und Sander⁴ wissen, dass Moede als Schriftführer des *Verbandes der deutschen praktischen Psychologen* auftrete, diese Gesellschaft jedoch seit vielen Jahren nirgendwo in Erscheinung getreten sei und dass man ihn »verbindlich und deutlich genug auf das Unsinnige seines Vorgehens hingewiesen« habe, als Moede weitere Ministerien einbezog und relativ kurz vor Inkrafttreten der Prüfungsordnung Sitzungen organisierte.⁵

Die Kroh-Kommission reichte bereits im September 1940 ihren Entwurf beim Ministerium ein⁶. Dieser Entwurf wurde ohne große Änderungen übernommen. Die DPO trat dann ungewöhnlich schnell zum 1.4.1941 in Kraft (Diplomprüfungsordnung für Studierende der Psychologie vom 16.6.1941). Kroh (1941) sah die Diplomprüfungsordnung als Erfolg und bedeutsamen Fortschritt der Psychologie.

Mit Schönplflug (2017) können wir festhalten, dass die Entwicklung des Diplomstudiengangs, so wichtig er für die Fachvertreter war, vor allem das Ergebnis einer

Initiative Krohs war. Oswald Kroh war Mitglied der NSDAP, verfügte nach dem damaligen Führerprinzip über Machtbefugnisse und besaß dazu ein gewisses Charisma. Sein Kollege Heinz Rempelin beschrieb ihn als »extravertiert und kontaktfähig [...] im Auftreten sicher und gewandt, von einem gesunden Selbstbewußtsein getragen, ohne Eitelkeit. Im Kreise von Kollegen war Kroh selbstverständlich der Mittelpunkt« (Retter, 2001, S. 148f.). Kroh hatte im Namen der Gesellschaft gehandelt ohne die Mitglieder einzubeziehen (Schönplflug, 2017, S. 12). Er hatte sie umgangen, aber nicht hintergangen, denn Proteste aus Mitgliederkreisen sind nicht bekannt. Erst nach dem Inkrafttreten der Prüfungsordnung gab es Diskussionen zur psychischen Eignung von Studierenden, zu den Praktika, zu den Berufsfeldern der Psychologen usw., auf die Kroh geschickt reagierte (Kroh, 1942). Lediglich auf Druck der Psychiatrie, in der es große Vorbehalte gegenüber der Psychologie gab, musste eine Änderung der Prüfungsordnung vorgenommen werden, die jedoch zu verschmerzen war.

Tatsächlich bedeutete die Einführung des Diploms eine Aufwertung der Hochschulpsychologie. Allerdings hatte der neue Studiengang die Konsequenz, dass die Fakultäten die Lehre viel stärker als bisher auf praktische Bedürfnisse umstellen mussten, wenn sie sich an der Berufsausbildung beteiligen wollten.

Allgemeine Psychologie im Diplomstudiengang

Die Vorprüfung (»Vordiplom«) in der neuen Disziplin erfolgte in Allgemeiner Psychologie, Entwicklungspsychologie, Charakterkunde und Erbpsychologie, Ausdruckspsychologie, in den biologisch-medizinischen Hilfswissenschaften Biologie, Physiologie, medizinische Psychologie und Psychopathologie sowie in Philosophie und Weltanschauung. Die Hauptprüfung (»Diplomprüfung«) enthielt Diagnostik, Angewandte Psychologie, Pädagogische Psychologie sowie Kultur- und Völkerpsychologie. Dem Ungeist der Zeit entsprechend hatte der Student schon bei der Vordiplomprüfung den Nachweis vorzulegen, dass »der Bewerber und gegebenenfalls seine Ehefrau deutschen oder artverwandten Blutes sind« (DPO, §1, 2a). Während des Studiums waren drei berufsbezogene Praktika zu je sechs Wochen abzuleisten.

Das gleich als Erstes genannte Prüfungsfach »Allgemeine Psychologie« umfasste nach §2, 2a der DPO die »Grundtatsachen des bewußten und unbewußten Seelenlebens in person- und gemeinschaftspsychologischer Hinsicht«. Die Durchführungsbestimmungen hierzu nannten ergänzend die Kenntnis der »Grundbegriffe der Psychologie, ihrer systematischen Ordnung und ihrer anthropologischen Verankerung« (DPO, Durchführungsbestimmungen, II, zu §2, I.2). Diese knappen und nicht wirklich eindeutigen Formulierungen erinnern eher an die damals populären Schichtentheorien der Persönlichkeit und an verbreitete völkische Vorstellungen als an die Gebiete, die heute

in Lehrbüchern zur Allgemeinen Psychologie zu finden sind. Michaelis hat bereits 1986 zutreffend über das damalige Fach geschrieben, es käme »dem amerikanischen Begriff der *general psychology* fast näher als dem *heutigen* Lehrfach Allgemeine Psychologie, das eine entscheidende Begriffswandlung durchlaufen hat« (Michaelis, 1986, S. 30). Um genauer zu bestimmen, was das Fach ab 1941 an den Universitäten wirklich beinhaltete, müsste anhand von Studierhinweisen, Vorlesungsmanuskripten, Vorlesungsmitschriften und Prüfungsprotokollen untersucht werden, was die jeweiligen Ordinarien lehrten und prüften. Eine Studienordnung – die sich die Studierenden gewünscht hätten und die ein wenig mehr die Fachinhalte geklärt hätte – gab es nicht, da die Hochschulen eine unterschiedliche Abfolge der Lehrveranstaltungen praktizierten.

Wolfgang Metzgers pauschale Aussage »the Nazi authorities [...] demanded [...] that psychologists should renounce general psychology and restrict themselves to typological problems« (1965, S. 113f.) ist jedenfalls unzutreffend, da die Prüfungsordnung mehrere Grundlagenfächer enthielt, in denen die Typologien nur eine geringe Rolle spielten. Verleugnet werden musste die Allgemeine Psychologie nicht. Natürlich entsprachen viele Fachbeschreibungen und Prüfungsordnungen der Naziideologie, oft aber nur in äußerlichen, entbehrlichen Formulierungen. Für diese Anpassung hatten Kroh, Sander und Lersch wohl vorab gesorgt, um die Prüfungsordnung durchzusetzen. Vieles spricht dafür, dass die Naziregierung die Psychologie als Fach insgesamt für zu unbedeutend hielt, um den Studiengang erheblich zu prägen oder für ihre politischen Interessen zu instrumentalisieren.

Der Diplomstudiengang erwies sich in den letzten Kriegsjahren noch nicht als Erfolg. Viele Institute beziehungsweise Lehrstühle waren nicht in der Lage, das Lehrangebot zu vermitteln. 1943 wurde eine Ergänzung der DPO erlassen: Studierende konnten sich in einem oder mehreren Ergänzungsgebieten zusätzlich prüfen lassen, und zwar in Erziehungspsychologie, Psychologie der Berufslenkung, Industriepsychologie und Wirtschaftspsychologie. Ferner wurde promovierten Psychologen die Möglichkeit einer verkürzten Diplomprüfung gegeben. Hierzu war nach der Promotion eine erfolgreiche, mindestens zweijährige praktisch-psychologische Tätigkeit nachzuweisen. Wenige Monate vor Kriegsende haben von diesen Möglichkeiten vermutlich nur wenige Personen Gebrauch gemacht.

Die Beibehaltung des Fachs mit veränderten Inhalten

So seltsam es klingt: Die Einrichtung des Diplomstudiengangs in der Nazizeit hat ihre beträchtlichen Wirkungen erst nach dem Krieg entfaltet. Nach der Kapitulation und der Wiedereröffnung der ersten Hochschulen wurde kurze Zeit diskutiert, ob der Diplomstudiengang wieder abgeschafft werden sollte, dann behielt man ihn aber sowohl

in den Westzonen (beziehungsweise der Bundesrepublik) als auch in der Sowjetischen Besatzungszone (beziehungsweise der DDR) bei.

Anfang Januar 1947 gab es in Göttingen ein Treffen der deutschen Psychologie-Ordinarien (Anonym, 1947). Bezüglich der Ausbildung der Diplompsychologinnen und -psychologen hieß es dort: »Man will sich dafür einsetzen, daß das Studium auf 5/8 Semester verlängert wird und daß Psychopathologie wieder geprüft wird, aber im Diplomexamen.« Die Fortführung des Diplomstudiengangs wurde offenbar nicht infrage gestellt. Man berichtete sogar: »In Tübingen hat sich Spranger in einem Gutachten für die Abschaffung des Diplomexamens für Psychologen ausgesprochen; das Examen soll daraufhin tatsächlich abgeschafft worden sein. Es wird beschlossen, in dieser Sache Herrn Spranger zu schreiben.«

Auch das Fach Allgemeine Psychologie blieb in dem Studiengang erhalten. Nach der Denkschrift von Graf Hoyos (1964) gab es eigentlich nur zwei nennenswerte Änderungen: Das Studium wurde von sechs auf acht Semester verlängert und es erfolgte die »Beseitigung nationalsozialistischer Zutaten« (S. 81). Die gründliche Untersuchung von Graf Hoyos zur Lage der Psychologie in der Bundesrepublik zu Beginn der 1960er Jahre ergab auch, dass die Hochschulinstitute bei der sehr unterschiedlichen Ausstattung von ein bis vier Professoren – manchmal gab es nur eine außerordentliche Professur – ihre Lehre auf sehr verschiedene Art und Weise betrieben. Auch Michaelis (1986, S. 140ff.) hat später die unterschiedliche Ausstattung der Institute beklagt. So wurde auch das Fach Allgemeine Psychologie verschieden »interpretiert«. War der Diplomstudiengang eingeführt worden, um die praktische Ausbildung von Psychologen sicherzustellen, so sahen einige Psychologische Institute dagegen das Studium und die Diplomarbeit als wissenschaftliche Seite des Berufsbildes (Graf Hoyos, 1964, S. 88).

Michaelis (1986) hat darauf hingewiesen, dass die alte Diplomprüfungsordnung von 1941 in der Bundesrepublik rechtlich bis zum Jahr 1973 galt. Fakt ist allerdings, dass die psychologischen Institute die Ausbildung auch damals schon sehr unterschiedlich ausgestalteten. Dies hatte mit den Ausstattungen der Institute und mit Forschungs- und Lehrschwerpunkten der dort tätigen Psychologinnen und Psychologen zu tun. Erst nach mehr als 30 Jahren wurde die »neue« Diplomprüfungsordnung in Form von »Rahmenrichtlinien« der Kultusministerkonferenz der Länder erlassen.

In der DDR war Allgemeine Psychologie ebenfalls ein Prüfungsfach. Der Studienplan aus dem Jahr 1976 (Ministerrat, 1976, S. 4) beschreibt das Fach Allgemeine Psychologie im Stil der Zeit so: Der Schwerpunkt der Ausbildung liege »auf der Darstellung der Gesetzmäßigkeiten psychischer informationsverarbeitender Prozesse (Wahrnehmung, Denken, Lernen, Sprache und Gedächtnis) in ihrer Abhängigkeit von Aufgaben und Leistungsanforderungen als aktivierenden und motivierenden Bedingungen«. Das Fach wird hier in enger Verbindung zu den Gebieten Methodik und Mathematische Psychologie gesehen.

1985 folgten die meisten Psychologischen Institute in der Bundesrepublik, die an der Psychologenausbildung beteiligt waren, dem Vorschlag der *Studienreformkommission*, wonach die Allgemeine Psychologie in die Teilfächer Allgemeine Psychologie I mit den Schwerpunkten »Wahrnehmung, Kognition, Sprache«, und Allgemeine Psychologie II mit den Schwerpunkten »Emotion, Motivation, Lernen« aufgeteilt werden sollte (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1985, S. 14). Diese Aufteilung hat selbst ihre Geschichte. Schönplug (2000) hat in ihr »spätmoderne Institutionalisierungen rationalistischer Wissenschaftsstrukturen« erkannt und das Unbehagen bei der Trennung benannt, durch die Verbindungen von Teilgebieten verloren gegangen sind. Die Aufteilung hatte und hat bis in die Gegenwart auch Folgen für die Denomination, Ausschreibung und Besetzung von Professuren.

Vergleicht man nun die knappen Beschreibungen des Fachs Allgemeine Psychologie in den verschiedenen Studien- und Prüfungsordnungen von 1941 bis zur Gegenwart, dann hat sich viel geändert: Da war ursprünglich vom Unbewussten die Rede, von der Persönlichkeit, von Informationsverarbeitung, von kognitiver Psychologie und vielem mehr: Denken, Entscheiden, Sprache usw. Ketzerisch könnte man zusammenfassen: Alles hat sich geändert, geblieben ist nur die Bezeichnung des Fachs; und diese ist nicht nur wegen der Veränderungen der Fachinhalte problematisch.

Allgemeine Psychologie – doch mit reicher Geschichte?

Wenn wir eingangs sagten, die Allgemeine Psychologie sei ein Fach, dessen Geschichte nicht zu sehen sei, so ist doch klar, dass die einzelnen Themenbereiche des Forschungsgebietes jeweils eine lange und interessante Geschichte aufweisen. *Wahrnehmung* war ein wichtiges Thema in der Psychologie des 19. Jahrhunderts bis weit in das 20. Jahrhundert hinein. Man denke nur an Gustav Theodor Fechner, an Georg Elias Müller, an die Forschung der Gestaltpsychologie (Max Wertheimer, Wolfgang Metzger) und etwa an die Untersuchung der Aktualgenese durch die Ganzheitspsychologie (Friedrich Sander). *Lernen* war ein Kernthema der Reflexologie, des Behaviorismus (Watson, Tolman, Skinner); selbst in der Gestalt- und Feldtheorie finden sich Untersuchungen zum Lernen (Wolfgang Köhler, Kurt Lewin). *Gedächtnis* ist ein Thema, das Menschen von jeher beschäftigt hat (Hart, 1991). In der Psychologie wird man besonders an die Experimente von Ebbinghaus denken, aber auch an Sigmund Freuds Gedächtnistheorie und die aktuellen Fragen zum autobiografischen Gedächtnis.

Diese Reihe der Stichworte zur lebendigen und reichen Geschichte der einzelnen Themenkomplexe der Allgemeinen Psychologie ließe sich leicht fortsetzen und ausweiten. Nach wie vor informativ ist Edwin G. Borings Geschichte der experimentellen

Psychologie (Boring, 1950 [1929]), denn diese ist weitgehend eine Geschichte der Allgemeinen Psychologie, detailreich und informativ, wenn auch heute in seinem theoretischen Ansatz und in historischen Details (unter anderem der Darstellung der Lehre Wundts) ungenau.

Allgemeine Psychologie – ein Gebiet der Philosophie?

Der Gedanke liegt nahe, bei frühen Autoren nicht nur nach Forschung zur Allgemeinen Psychologie sondern auch nach Ansätzen einer Allgemeinen Psychologie zu suchen, die vielleicht (zu) wenig beachtet wurden und daher heute wieder von Interesse sein könnten. Geht man nur vom Begriff aus, dann findet man im 19. und 20. Jahrhundert bei verschiedenen Autoren gelegentliche Hinweise auf »allgemeine Psychologie«, unter anderem bei Freud.

Zwischen etwa 1910 und 1930 sind einige Bücher mit dem Titel *Allgemeine Psychologie* erschienen, die in der Psychologie weitgehend dem Vergessen anheimgefallen sind. Diese Texte wurden aber zum Teil mit hohem Anspruch verfasst und hatten in ihrer Zeit durchaus Bedeutung. Was hat es mit diesen Arbeiten auf sich? Zur Erinnerung sei gesagt, dass die Psychologie an deutschen Universitäten in dieser Zeit von Professoren gelehrt wurde, die Lehrstühle für Philosophie innehatten. Diese mussten auch Psychologie lehren, da Psychologie schon im 19. Jahrhundert ein Prüfungsgebiet im Staatsexamen für angehende Lehrer war (vgl. Gundlach, 2017, S. 71ff.). So ist verständlich, dass Philosophieprofessoren auch zur Psychologie publiziert haben. Aber Philosophieprofessoren hatten in dieser Zeit sehr unterschiedliche Einstellungen zur empirischen Psychologie. Der Marburger Lehrstuhlstreit von 1912/13 machte hierzu eine Polarisierung sichtbar. Die Besetzung der Nachfolge des bedeutenden Neukantianers Hermann Cohen (1842–1918) mit dem Experimentalpsychologen Erich Rudolf Jaensch (1883–1940) in Marburg war der Auslöser für diesen Streit. Die eine Gruppe der Philosophieordinarien sah sich in erster Linie als Philosophen und protestierte gemeinschaftlich mit anderen Geistes- und Kulturwissenschaftlern gegen die weitere Besetzung von Philosophielehrstühlen mit experimentell arbeitenden Psychologen. Die andere, zahlenmäßig sogar größere Gruppe von Philosophieordinarien vertrat oder befürwortete zumindest eine empirische Psychologie und unterzeichnete den – im Übrigen wenig wirksamen – Aufruf nicht (Marbe, 1913).

Betrachtet man die eben erwähnten Bücher näher, sieht man, dass einige von Autoren der ersten Gruppe verfasst wurden, so beispielsweise von Paul Natorp (1912). Wie der Neukantianer Natorp (1854–1924) hielten auch dessen Kollege Wilhelm Windelband (1848–1915) und andere viele Jahre lang Vorlesungen zur Psychologie (Gundlach, 2017). Die Psychiater Theodor Ziehen (1862–1950) und Ludwig Binswanger

(1881–1966) standen der Philosophie nahe und schrieben ebenfalls zur Allgemeinen Psychologie (Ziehen, 1915, 1923, Binswanger, 1922). Die Texte unterscheiden sich deutlich, zum Teil waren sie nur als Hilfen für Studierende gedacht (z. B. Natorp, 1904). Bei Ziehen (1923) findet sich eine Sammlung von 42 Textauszügen älterer Autoren, versehen mit einer kurzen Einleitung Ziehens. Allgemein stellten diese Werke Versuche dar, eine tragfähige Psychologie als Teil der systematischen Philosophie zu entwickeln – durchweg ohne Einbeziehung der empirischen Forschungsergebnisse der psychologisch orientierten Kollegen. Bei dem Marburger Paul Natorp wurde diese empirische Psychologie nicht nur ignoriert, sondern für eine »allgemeine Psychologie« abgelehnt. Noch kritischer stand Hermann Cohen, Natorps Marburger Seniorekollege, zur empirischen Psychologie. Cohen fürchtete das Schreckgespenst des Psychologismus in der Philosophie, etwa wenn auch nur ansatzweise versucht wurde, das Denken lediglich als Gehirnfunktion anzusehen (Luft, 2013).

Überraschend ist aus heutiger Sicht, dass in den meisten der Abhandlungen Definitionen der Allgemeinen Psychologie nicht zu finden sind. War dieser Begriff in der Philosophie so selbstverständlich? Eine etwas nähere Betrachtung führt zu einer Vermutung: Eine erfahrungswissenschaftliche Psychologie galt Natorp und anderen als begrenzt, vorläufig, unvollständig, als »speziell« und eben nicht als »allgemein«. Die philosophischen Texte stellten also Versuche dar, eine »allgemeine« Psychologie *in* der Philosophie zu entwerfen, die nicht auf empirische Forschung angewiesen ist, die darüber steht oder (wie bei Binswanger) als Grundlage der Psychiatrie und Psychologie dienen könnte.

Insgesamt war die Gruppe der »philosophischen« Psychologieprofessoren selbst ziemlich unsicher. Windelband etwa vertrat zunächst die Auffassung, die Psychologie sei als empirische Wissenschaft den Naturwissenschaften gleichzustellen und gehöre in naturwissenschaftliche Fakultäten (vgl. Gundlach, 2017, S. 439), später wich er hiervon ab. Er hielt jahrzehntelang Psychologievorlesungen, veröffentlichte die Skripte dazu aber nie. Gundlach: »Windelband ist nicht der einzige der Philosophiekoryphäen des Deutschen Kaiserreichs, der an oder mit der Psychologie gescheitert ist« (ebd., S. 440). Eben solches Scheitern belegt Gundlach bei Cohen, Natorp, Dilthey, Brentano und Husserl. Die Gründe sind vielfältig, aber klar ist, dass eine »philosophische« Psychologie ohne empirische Forschung sich schwer gegen die gut etablierte Psychologie durchsetzen konnte. So wurden Bücher von Natorp zur Allgemeinen Psychologie angekündigt, die dann doch nicht erschienen und Windelbands Psychologievorlesung blieb unveröffentlicht, das Manuskript ist nicht erhalten. Cohens *Psychologie*, die den krönenden Abschluss seines Systems der Philosophie bilden sollte, wurde nie fertiggestellt. Vertreter der empirischen Psychologie waren sich wohl in der Kritik einig: »Wie es auch mit dieser Disziplin stehen mag, es dürfte in hohem Maße unzweckmäßig sein, ihr die Bezeichnung Psychologie zu erteilen [...]. Diese Benennung kann zu folgenschweren

Irrtümern Anlaß geben, die von jeher gerade in der Philosophie eine verhängnisvolle Rolle gespielt haben« (Blumenfeld, 1920, S. 2).

Wilhelm Wundt

Gelegentlich werden die *Grundzüge der physiologischen Psychologie* von Wilhelm Wundt als Grundlage des heutigen Verständnisses der Allgemeinen Psychologie angesehen, so zum Beispiel von Kluwe (2005, S. 16). Tatsächlich hat dieses enzyklopädische Werk, von Wundt in sechs überarbeiteten Auflagen über mehrere Jahrzehnte (1874–1911) aktualisiert, den Charakter der Grundlage weiter Bereiche der Allgemeinen Psychologie⁷. G. Stanley Hall hat die *Grundzüge* als Wundts »Meisterstück« (1914, S. 219) bezeichnet und als »Vademecum der psychologischen Laboratorien der ganzen Welt, [...] Leitstern unzähliger Vorlesungen und [...] Ausgangspunkt aller Untersuchungen« (ebd., S. 220). Was ist der Grund für die hohe Wertschätzung?

Wundt sah die physiologische Psychologie (»physiologische« stets klein geschrieben) als neue Wissenschaft. Nicht zu übersehen war die wechselseitige Abhängigkeit von Physiologie und Psychologie, eine Reduzierung der Psychologie auf Physiologie hielt Wundt aber für unsinnig und unmöglich. Psychologie insgesamt war für Wundt keine Naturwissenschaft, sie war zweckmäßig in eine allgemeine Psychologie und eine Völkerpsychologie aufzuteilen. Die allgemeine Psychologie hatte die Bewusstseinsprozesse des Individuums zum Gegenstand und forschte vor allem experimentell. Im Experiment kam es auf genaue Selbstwahrnehmung und Beobachtungen eigens geschulter Versuchspersonen (Vpn) an (damit ist nicht die Introspektion naiver Vpn gemeint; diese lehnte Wundt als Forschungsmethode ab). Die Aufteilung in physiologische Psychologie (allgemeine Psychologie) und Völkerpsychologie hatte bei Wundt forschungsmethodische Gründe, denn Themen der Völkerpsychologie wie Sprache, Mythos, Kunst, Recht und Wirtschaft waren für ihn Gebiete, in denen nicht (in seinem Sinn) experimentiert werden konnte. Daher nannte Wundt die physiologische Psychologie kurz auch »experimentelle Psychologie«. Gleichwohl vertrat Wundt nicht »zwei Psychologien« sondern betonte die Einheit der Psychologie, er nutze für die Völkerpsychologie ethnologische Berichte, aber auch experimentelle Forschungsergebnisse.

Wundts *Grundzüge der physiologischen Psychologie* sind aber mit der heutigen Allgemeinen Psychologie weder in ihren Methoden noch in ihren Inhalten deckungsgleich. Während Sprachpsychologie heute oft zur Allgemeinen Psychologie gerechnet wird, behandelte Wundt dieses Thema als zentralen Gegenstand der Völkerpsychologie. Bekanntermaßen polemisierte Wundt auch gegen die experimentelle Denkpsychologie der Würzburger Schule. Für Wundt gehörte diese nicht zur experimentellen Psychologie.

Fahrenberg (2011) hat in einer sehr umfangreichen Arbeit etwa 50 Quellen zur Rezeption der Wundt'schen Psychologie kritisch durchgesehen und gefunden, dass es aus sehr verschiedenen Gründen zu allen Zeiten Missverständnisse, Fehldeutungen usw. gegeben hat. Wundt selbst war hieran nicht unbeteiligt. Es ist aber sicher sinnvoll, sich auch heute noch mit Wundt auseinanderzusetzen (Elemente des Bewusstseins, Psychophysischer Parallelismus, Voluntarismus usw.). Die *Grundzüge der physiologischen Psychologie* können vermutlich kaum als Grundlage einer neueren Allgemeinen Psychologie dienen. Man kann aber Fahrenberg folgen, wenn er darstellt, dass Wundts metatheoretische Reflexion als Anregungspotenzial noch nicht ausgeschöpft ist und dass sich die Beschäftigung mit Wundt auch in der heutigen Zeit lohnt (Fahrenberg, 2017, S. 83).

Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage

Zu den Autoren, die frühe Entwürfe zur Allgemeinen Psychologie verfasst haben, ist der Hamburger Ordinarius William Stern (1871–1938) zu zählen. Er hat als letztes großes Werk ein Buch mit dem Titel *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage* verfasst (1935, 1950). Stern verfolgte damit ein Ziel, dass er überzeugend begründete: In Deutschland sei lange kein Versuch unternommen worden, eine Allgemeine Psychologie zu verfassen (dabei hatte er ziemlich sicher die eben erwähnten philosophischen Schriften bereits ausgeklammert). Die verschiedenen Richtungen der Psychologie (wie elementaristisch, ganzheitlich, verstehend, gestaltpsychologisch usw.) wolle er durch einen eigenen theoretischen Ansatz überwinden, der die Verbindung zu früheren Ansätzen erlaube. Dieser eigene Ansatz sei der *Kritische Personalismus*.

Sterns Buch wirkt zunächst wie eine umfassende Darstellung der Psychologie insgesamt, aber in einer Fußnote schließt er »Probleme der Nachbargebiete und Sondergebiete« aus der Allgemeinen Psychologie aus und benennt: »Z. B. Physiologie, Anatomie, Soziologie. – Kindes- und Völkerpsychologie; differentielle, angewandte Psychologie. Psychodiagnostik« (S. L.). Damit skizziert Stern die Allgemeine Psychologie in sehr ähnlicher Art, wie diese auch heute beschrieben wird. In einem wichtigen Punkt weicht Stern aber von der heutigen Gewohnheit der Reduzierung auf Funktionen ab: Sterns Ausgangspunkt ist die Person. Er nimmt an,

»dass der Mensch in seinem Tun und Sein die eigene Selbstbedeutung und die objektiven Weltbedeutungen zugleich bejaht, dass er sich als Person verwirklicht durch Einschmelzung der objektiven Weltgehalte in seinen Selbstgehalt. Diese Einschmelzung [...] bezeichnet die personalistische Theorie als ›Introzeption‹; sie bildet die Aufgabe, die allem wahrhaft menschlichen Leben Richtung und Gestalt verleiht. Die einheitliche sinn-

volle Lebensgestalt, der die Introzeption zustrebt, heißt »Persönlichkeit« (Stern, 1935, S. 101).

Nach Stern ist die Person Ganzheit, aber auch »Viel-Einheit«, *unitas multiplex*. Die Person zeigt eine Gliederung von miteinander in Beziehung stehenden Teil-Ganzheiten verschiedener Ordnung: Organe, Funktionen, Zweckrichtungen, Erlebnisse usw. Für Stern ist die Entwicklung der Person ein sinnvolles Sich-Entfalten, wobei *Wachstum*, »*Ausgliederung*« (zunehmende Strukturiertheit) und *Wandlung* die drei Strukturmerkmale darstellen. In seiner *Allgemeinen Psychologie* stellt Stern dar, wie Wahrnehmung, Lernen und Motivation, also die klassischen Themen der Allgemeinen Psychologie, von der Person ausgehend psychologisch erforschbar sind.

Liest man Sterns Allgemeine Psychologie heute, nach 80 Jahren, dann staunt man über die Klarheit der Darstellung, die Systematik und die Anschaulichkeit.

Die Amtsenthebung von William Stern durch die Nazigesetzgebung, die Zwangsemigration von Clara und William Stern über die Niederlande in die USA, die Vertreibung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Suizide der Mitarbeiterin Martha Muchow in Hamburg und des früheren Mitarbeiters und Weggenossen Otto Lipmann in Berlin – dies alles führte praktisch dazu, dass Sterns *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage* – im Exil erschienen – kaum noch zitiert werden konnte, auf alle Fälle nicht eingehend diskutiert und auf Tauglichkeit für ein Fach »Allgemeine Psychologie« überprüft wurde⁸. Dabei ist die große Anstrengung, die Stern sich unter schwersten Bedingungen abverlangt hatte, nicht zu übersehen⁹. Dieses abschließende Werk war Stern offenbar besonders wichtig. Die Rezeption der Übersetzung in englischer Sprache (Stern, 1938) hatte kein besseres Schicksal als die deutsche Originalausgabe, denn in den USA dominierte der Behaviorismus, gegen den eine philosophisch begründete empirische Psychologie aus Deutschland nicht ankam, wenngleich auch Gordon Allport bei Stern gearbeitet hatte und viele Gedanken Sterns in seine Arbeiten aufnahm.

Eine Nachwirkung im deutschen Sprachbereich sei wenigstens erwähnt: Der Stern-Schüler Karl Zietz, Dozent (und kurze Zeit später Professor) an der Pädagogischen Hochschule Braunschweig (1945 als »Kant-Hochschule« wiedereröffnet), verfasste bereits 1949 eine *Einführung in die Allgemeine Psychologie* für Studierende. Das Buch, äußerlich unscheinbar, war für die damalige Zeit erstaunlich gut informiert, stützte sich auf die Theorie Sterns und erlebte sieben Auflagen, die letzte erschien 1972, gemeinsam verfasst mit Dieter Lüttge. Es wäre reizvoll zu untersuchen, welchen Wert und Nutzen diese *Allgemeine Psychologie* für die Braunschweiger Studierenden und Absolventen und deren Berufstätigkeit gehabt hat.

Kurz: Die Allgemeine Psychologie von Stern wäre es wohl wert, im Kontext der Allgemeinen Psychologie (und nicht nur unter wissenschaftsgeschichtlichen Aspekten) untersucht zu werden. Eine Allgemeine Psychologie, die von der Person ausgeht

und nicht vom »Funktionalismus«, könnte eine größere Kohärenz und Plausibilität erreichen.

Diskussion und Fazit

Das Gebiet der Allgemeinen Psychologie genießt als überwiegend experimentell forschendes Teilgebiet der Psychologie die Anerkennung der Wissenschaftlergemeinschaft. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass das Pflichtfach Allgemeine Psychologie in der vergleichbar kurzen Zeit von der Einrichtung des Diplomstudiengangs Psychologie im Jahr 1941 bis zu den heutigen Bachelorstudiengängen ganz erhebliche inhaltliche Wandlungen durchgemacht hat, sodass die Frage berechtigt ist, was das Wesentliche der Allgemeinen Psychologie ist. Dies gilt umso mehr, als Studien- und Prüfungsordnungen teilweise dürftige und wechselhafte Beschreibungen abgeben und die Psychologischen Institute und Dozenten das Fach auf verschiedene Weise vermitteln. Das ist angesichts der Heterogenität der Allgemeinen Psychologie verständlich, aber für die Transparenz der Lehrangebote unvorteilhaft.

Themengebiete der Allgemeinen Psychologie wie Wahrnehmung, Lernen, Gedächtnis, Sprache verfügen über eine lange, reiche und lohnende Geschichte, die in mehreren Darstellungen der Allgemeinen Psychologie anklingt (z.B. Spada, 2006), aber nur gelegentlich zum Prüfungswissen zählt. Noch seltener scheint der Bezug des Fachs zu früheren, umfassenderen theoretischen Entwürfen zur Allgemeinen Psychologie gegeben zu sein. Insbesondere sind Darstellungen der Allgemeinen Psychologie, die unter anderem von Neukantianern als geisteswissenschaftliche Darstellungen verstanden wurden, in Vergessenheit geraten.

Die naheliegende Erwartung, Gebiet und Fach der Allgemeinen Psychologie würden sich vorrangig mit grundlegenden, prinzipiellen, systematischen Fragen der Psychologie befassen, wird nicht wirklich erfüllt. Auch deswegen hat die Allgemeine Psychologie als Begriff und als Fach im deutschen Sprachbereich eine erklärungsbedürftige Position.

Anmerkungen

- 1 Für kritische Anmerkungen zu einer früheren Fassung des Textes danken wir Georg Eckardt, Robert Gaschler, Horst Heidbrink und Hein Retter.
- 2 Diese Auffassung wurde bis nach dem Zweiten Weltkrieg auch von Professoren der Psychologie vertreten. Als bezeichnend für diesen Sachverhalt kann man das Buch *Klinische Psychologie* von Willy Hellpach (1946) ansehen, das nicht für Psychologen, sondern für Ärzte verfasst wurde.
- 3 Bundesarchiv R 4901/821 Bl. 162, Brief vom 12. April 1941 Prof. Dr. Kroh an Prof. W. Moede, 12. April 1941.

- 4 Bundesarchiv R 4901/821 Bl. 157, Brief vom 18. April 1941 von Prof. F. Sander, Jena, an Prof. Harmjan, Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Berlin.
- 5 Bundesarchiv R 4901/821, Brief vom 7. Mai 1941 von Prof. O. Kroh, DGfP, München, an Prof. Harmjan, Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Berlin. Bundesarchiv R 4901/821, Bl. 161, Verband der deutschen praktischen Psychologen, Protokoll der Sitzung vom 22. März 1941.
- 6 Bundesarchiv R 4901/821, Bl. 88-89. Brief vom 24. September 1940 von Prof. Dr. Kroh an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Desgl., Bl. 117-136. Entwurf. Ordnung der Staatsprüfung für Fachpsychologen.
- 7 Alle Auflagen vollständig unter: <http://vlp.mpiwg-berlin.mpg.de/library/data/lit39758>
- 8 Oswald Kroh war zwar kein Schüler von William Stern, aber es ist nicht abwegig, zu vermuten, dass bei der Einführung des Fachs Allgemeine Psychologie in die Diplomprüfungsordnung das Werk von Stern eine wichtige Rolle gespielt hat. Erwähnt wurde das Buch natürlich nicht.
- 9 William Stern ist keineswegs vergessen. Der größte Teil der neueren Arbeiten zu Stern ist historisch-biografisch (Bühning, 1996, Lamiell, 2010, Tschechne, 2010); Auseinandersetzungen mit seinen Theorien sind eher selten (u.a. Deutsch, 1991).

Literatur

- Anonym (1947). *Tagung der deutsche Psychologen in Göttingen, 11. und 12. 1. 1947. Protokoll*. Hagen: Psychologiegeschichtliches Forschungsarchiv, Bestand Julius Bahle.
- Bergius, R. (2009). Allgemeine Psychologie. In H. O. Häcker & K.-H. Stapf (Hrsg.), *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (15. Auflage). (S. 28–29). Bern: Huber.
- Bermeitinger, C., Kaup, B., Kiesel, A., Koch, I., Kunde, W., Müsseler, J., Oberfeld-Twistel, D., Strobach, T., Ulrich, R., Liesefeld, H.R., Schütz-Bosbach, S., Müller, H., Hermann, J., Abele-Brehm, A., Gollwitzer, M., Daum, M.M., Eckstein, K., Schmiedek, F., Schuhrke, B., Allesch, C.G., Allolio-Näcke, L., Morgenroth, O., Wolfрадt, U., Lüdmann, M., Rief, W. & Ohly, S. (2016). Positionspapier zur Lage der Allgemeinen Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 67(3), 175–207. DOI: 10.1026/0033-3042/a000317
- Binswanger, L. (1922). *Einführung in die Probleme der allgemeinen Psychologie*. Berlin: Springer. DOI: 10.1007/978-3-642-47384-5
- Blumenfeld, W. (1920). *Zur kritischen Grundlegung der Psychologie*. Berlin: Reuther & Reichard.
- Boring, E.G. (1950 [1929]). *A history of experimental psychology* (2. Auflage). New York: Appleton Century Crofts.
- Brauns, H.-P. (2012). Ist die rationale Psychologie eine theoretische Psychologie? In A. Stock, H.-P. Brauns & U. Wolfрадt (Hrsg.), *Historische Analysen theoretischer und empirischer Psychologie* (S. 9–22). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Bühning, G. (1996). *William Stern oder Streben nach Einheit*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Carus, F.A. (1808). *Nachgelassene Werke. Erster Theil. Psychologie. Erster Band*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Colman, A.M. (2001). *A dictionary of psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Deutsch, W. (Hrsg.). (1991). *Über die verborgene Aktualität von William Stern*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2017). Psychologie studieren/Über das Fach/Teildisziplinen der Psychologie/Allgemeine Psychologie. URL: <https://www.dgps.de/index.php?id=101> (Stand: 28.08.2017).
- Diplomprüfungsordnung für Studierende der Psychologie vom 16.6.1941, gültig ab 1.4.1941. Deutsche Wissenschaft Erziehung und Volksbildung. *Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Er-*

- ziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder, 7(13). 255–260. <http://www.sgipt.org/gesch/psych/diplom41.htm> (Stand: 28.08.2017).
- Fahrenberg, J. (2011). Wilhelm Wundt. Pionier der Psychologie und Außenseiter? Leitgedanken der Wissenschaftskonzeption und deren Rezeptionsgeschichte [PDF]. <https://freidok.uni-freiburg.de/data/12406>. DOI: 10.6094/UNIFR/12406 (Stand: 17.09.2017).
- Fahrenberg, J. (2015). *Theoretische Psychologie. Eine Systematik der Kontroversen*. Lengerich: Pabst Science.
- Fahrenberg, J. (2017). Jochen Fahrenberg. In K.-H. Renner & H.E. Lück (Hrsg.), *Psychologie in Selbstdarstellungen. Band 5*. (S. 72–85). Lengerich: Pabst Science.
- Geuter, U. (1984). *Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Gundlach, H. (2013). Das Diplom und die Psychologie. Eine Rückschau. *Report Psychologie*, 38(6), 248–252.
- Gundlach, H. (2017). *Wilhelm Windelband und die Psychologie. Das Fach Philosophie und die Wissenschaft Psychologie im Deutschen Kaiserreich*. Heidelberg: University Publishing. heup.uni-heidelberg.de/heup/catalog/book/203 (Stand: 16.10.2017).
- Hall, S. (1914). *Die Begründer der Modernen Psychologie (Lotze, Fechner, Helmholtz, Wundt)*. Leipzig: Felix Meiner.
- Hart, D. (Hrsg.). (1991). *Die Erfindung des Gedächtnisses*. Frankfurt/M.: Keip.
- Hellpach, W. (1946). *Klinische Psychologie*. Stuttgart: Thieme.
- Hoyos, C. Graf (1964). *Denkschrift Psychologie. Im Auftrage der Deutschen Forschungsgemeinschaft und in Zusammenarbeit mit zahlreichen Fachgelehrten*. Wiesbaden: Franz Steiner.
- John, M. (2003). Carl Christian Erhard Schmid und die Psychologie um 1800. In G. Eckardt (Hrsg.), *Psychologie vor Ort – ein Rückblick auf vier Jahrhunderte. Die Entwicklung der Psychologie in Jena vom 16. bis 20. Jahrhundert* (S. 45–67). Frankfurt: Peter Lang.
- Kluwe, R.H. (2005). 100 Jahre Allgemeine Psychologie. In T. Rammsayer & S. Troche (Hrsg.), *Reflexionen der Psychologie. 100 Jahre Deutsche Gesellschaft für Psychologie* (S. 16–22). Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1992). Zur Geschichte des Psychologiestudiums in Deutschland. *Report Psychologie*, 17(1), 18–26.
- Kroh, O. (1941). Ein bedeutsamer Fortschritt der deutschen Psychologie. Werden und Absicht der neuen Diplomprüfungsordnung. *Zeitschrift für Psychologie*, 151, 1–19.
- Kroh, O. (1942). Wozu Diplompsychologen? *Arbeit und Betrieb*, 13, 4–8.
- Lamiell, J.T. (2010). *William Stern (1871–1938). A brief introduction to his life and works*. Lengerich: Pabst.
- Luft, S. (2013). Einleitung des Herausgebers. In P. Natorp, *Allgemeine Psychologie nach kritischer Methode. Erstes Buch, Objekt und Methode der Psychologie* (2. Auflage). Hrsg. v. Sebastian Luft (S. 1–19). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Marbe, K. (1913). *Die Aktion gegen die Psychologie. Eine Abwehr*. Leipzig, Berlin: Teubner.
- McKellar, T.P.H. (1987). Allgemeine Psychologie. In W. Arnold, H.J. Eysenck & R. Meili (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie. Neuausgabe* (S. 62–67). Freiburg: Herder.
- Metzger, W. (1965). The historical background for national trends in psychology: German psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 1, 109–115. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/1520-6696%28196504%291%3A2%3C109%3A%3AAID-JHBS2300010203%3E3.O.CO%3B2-O> (Stand: 11.06.2018).
- Michaelis, W. (1986). *Psychologieausbildung im Wandel: Beschwichtigende Kompromisse, neue Horizonte*. München: Profil Verlag.
- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (1976). *Studienplan für die Grundstudienrichtung Psychologie zur Ausbildung an Universitäten und Hochschulen der DDR* (2. Überarb. Auflage). Berlin.

- Moede, W. (1939). Die notwendige Neuordnung des psychologischen Studiums sowie dessen Richtlinien. In O. Klemm (Hrsg.), *Charakter und Erziehung. Bericht über den 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Bayreuth vom 2.–4. Juli 1938.* (S. 275–278). Leipzig: Barth.
- Natorp, P. (1904). *Allgemeine Psychologie in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen* (2. Auflage 1910). Marburg: N. G. Ellwert'sche Verlagsbuchhandlung.
- Natorp, P. (2013 [1912]). *Allgemeine Psychologie nach kritischer Methode. Erstes Buch, Objekt und Methode der Psychologie* (2. Auflage). Hrsg. v. Sebastian Luft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Prinz, W. & Müsseler, J. (2002). Einleitung: Psychologie als Wissenschaft. In J. Müsseler & W. Prinz (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (S. 1–10). Heidelberg: Spektrum. DOI: 10.1007/978-3-642-53898-8_1
- Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Psychologie – Universitäten und gleichgestellte Hochschulen – beschlossen von der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland am 05.11.2002 und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 13.12.2002.
- Retter, H. (2001). *Oswald Kroh und der Nationalsozialismus. Rekonstruktion und Dokumentation einer verdrängten Beziehung.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schmid, C. C. E. (1791). *Empirische Psychologie* (2. überarb. Auflage 1796). Jena: Cöker.
- Schönpflug, W. (2000). Allgemeine Psychologie. Essay. In *Lexikon der Psychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/allgemeine-psychologie/604> (Stand: 16.10.2017).
- Schönpflug, W. (2013). *Geschichte und Systematik der Psychologie* (3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schönpflug, W. (2017). Professional Psychology in Germany, National Socialism, and the Second World War. *History of Psychology*, 20(4), 387–407. <http://dx.doi.org/10.1037/hop0000065> (Stand: 16.10.2017).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (1985). *Empfehlungen der Studienreformkommission Psychologie*. Bonn: Geschäftsstelle für die Studienreformkommissionen.
- Spada, H. (2006). *Lehrbuch Allgemeine Psychologie* (3. Auflage). Bern: Huber.
- Stern, W. (1935). *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*. Den Haag: Martinus Nijhoff. DOI: 10.1007/978-94-011-8825-8
- Stern, W. (1938). *General psychology from the personalistic standpoint.* (Übers. v. Howard Davis Spoerl). New York: Macmillan. DOI: 10.1037/11642-000
- Stern, W. (1950). *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage* (2. Auflage). Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Tschechne, M. (2010). *William Stern*. Hamburg: Ellert & Richter.
- Wolfradt, U. (2012). Theoretische Psychologie: Eine historische Betrachtung eines Begriffs und seiner Inhalte. In A. Stock, H.-P. Brauns & U. Wolfradt (Hrsg.), *Historische Analysen theoretischer und empirischer Psychologie* (S. 23–36). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Wundt, W. (1874). *Grundzüge der physiologischen Psychologie*. Leipzig: Engelmann. URL: <http://psychologie.biphaps.uni-leipzig.de/wundt/opera/wundt/GrundPsy/GphyPsln.htm> (Stand: 16.10.2017).
- Wundt, W. (1908–1911). *Grundzüge der physiologischen Psychologie* (6., umgearb. Auflage). Leipzig: Engelmann.
- Ziehen, T. (1915). *Die Grundlagen der Psychologie. II. Buch. Prinzipielle Grundlegung der Psychologie*. Leipzig, Berlin: B. G. Teubner.
- Ziehen, T. (1923). *Allgemeine Psychologie*. Berlin: Heise.
- Zietz, K. (1949). *Einführung in die Allgemeine Psychologie*. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdruckerei.
- Zietz, K. & Lüttge, D. (1972). *Einführung in die Allgemeine Psychologie* (7., neubearb. & erg. Auflage). Braunschweig: Waisenhaus-Buchdruckerei.

Der Autor und die Autorin

Helmut E. Lück, Prof. em. Dr., studierte an der Universität zu Köln und lehrte ab 1973 als Professor für Psychologie in Duisburg und ab 1978 an der FernUniversität in Hagen, wo er das Psychologiegeschichtliche Forschungsarchiv begründete. Forschungsgebiete sind die Sozialpsychologie, Forschungsmethoden und Geschichte der Psychologie. Er ist Autor und Herausgeber zahlreicher Fachpublikationen.

Kontakt: helmut.lueck@fernuni-hagen.de

Miriam Rothe hat an der RWTH Aachen ihren Bachelor und an der FernUniversität in Hagen ihren Master in Psychologie absolviert und ist wissenschaftliche Hilfskraft an der FernUniversität. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Geschichte der Psychologie, Psychoanalyse und Philosophie.

Kontakt: miriam.rothe@fernuni-hagen.de

Erste Schritte auf dem Weg zur modernen Psychologie?

Oder wie Karl Philipp Moritz' Erfahrungsseelenkunde den Gegenstand einer neuen Wissenschaft bestimmt

Monique Lathan

Journal für Psychologie, 26(1), 30–48

<https://doi.org/10.30820/8247.03>

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Seit den 1970er Jahren ist die Psychologie eine der am stärksten expandierenden wissenschaftlichen Disziplinen. Auch ist ihr Gegenstand, die Psyche, aus alltäglichen wie medienöffentlichen Diskursen nicht mehr wegzudenken. Doch wie kam dieser Gegenstand in die Welt? Ein genauerer Blick auf die Anfänge der sich Ende des 18. Jahrhunderts entwickelnden Psychologie zeigt, dass die wissenschaftliche Konstruktion der Seele einer Logik folgt, die bis heute erfolgreich zu sein scheint. Menschliches Handeln scheint darin nicht schlicht einem je konkreten Willensinhalt zu folgen, der sich Gründen und Zwecken verdankt, die sich das Individuum setzt. Vielmehr werden hinter allen willentlichen Akten zugleich ganz unwillentliche Prozesse vermutet und es wird versucht, ihnen als das Handeln leitende Kräfte auf die Spur zu kommen. So etabliert und selbstverständlich dieser Gedanke gerade heute scheinen mag, so weitreichend sind die ihm eigenen Implikationen und Konsequenzen für die theoretische Bestimmung der menschlichen Individualität. Diese Logik bloßzulegen nimmt sich der Artikel am Beispiel von Karl Philipp Moritz' Erfahrungsseelenkunde vor.

Schlüsselwörter: Wissenschaft, Psychologie, Psyche, Psychologiegeschichte, Erfahrungsseelenkunde, Karl Philipp Moritz, Aufklärung

Summary

First steps on the way to modern psychology? Or how Moritz's Erfahrungsseelenkunde identifies the subject of a new science

Since the 1970s, psychology has been one of the most expanding scientific disciplines. Also its object, the psyche, has become an integral part of everyday and media discourses. But how has this object appeared in the world? A closer look at the beginnings of psychology at the end of the 18th century reveals that the scientific construction of the psyche follows an up to

day successful logic. Accordingly, human action appears not to simply flow from a concrete will with a rationale and a purpose set by the individual. Rather, behind deliberative acts non-deliberative processes are suspected, and are sought to be revealed as action-guiding forces. As established and self-evident as this thought nowadays appears, as far-reaching are its immanent implications and consequences for the theoretical definition of human individuality. In taking Karl Philipp Moritz' »Erfahrungsseelenkunde« as an example, this article seeks to disclose this logic.

Keywords: science, psychology, psyche, history of psychology, construction of the psyche, experiential psychology, Karl Philipp Moritz, enlightenment

1. Die Psyche wird entdeckt. Einleitung

Die Psyche ist gegenwärtig wohl einer der beliebtesten Gegenstände wissenschaftlicher, medienöffentlicher wie alltäglicher Diskurse – keine Diskussion über Fremdenfeindlichkeit ohne die psychologische Erklärung der Angst vor dem Fremden, keine Partnervermittlung ohne Persönlichkeitstest, kein Berufserfolg ohne intrinsische Motivation etc. So vielfältig die Bezüge sind, in denen die Psyche als Grund und Begründung auftritt, so wenig wird an ihrer Existenz gezweifelt.¹ Das war nicht immer so selbstverständlich.

Nach dem Innenleben des Menschen mit eigenen wirklichkeitsstiftenden Gesetzmäßigkeiten galt es zunächst überhaupt erst zu suchen, ihm musste eine Wirkmacht zugeordnet werden, die umrissen und spezifiziert werden wollte. Entlang des Anspruchs, die Psyche systematisch in ihren Gesetzmäßigkeiten zu erklären, entwickelte sich Ende des 18. Jahrhunderts die psychologische Wissenschaft.² Sie trat an, die Psyche als eigenes Wesen *rein empirisch* zu bestimmen – »Fakta, und kein moralisches Geschwätz« (Moritz, 1783, S. 8) sollten inhaltlich dafür bürgen. Das *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde*, das als erste und seinerzeit wichtigste psychologische Zeitschrift Deutschlands von 1783 bis 1793 erschien, leitete Karl Philipp Moritz entsprechend in der Metaphorik absoluten Nichtwissens um den Gegenstand ein: »welche unbetretene Pfade, welche Dunkelheit, welch ein Labyrinth!« (ebd., S. 7) Ob der zu erforschende Gegenstand, die menschliche Psyche, über den man doch eingeständenermaßen noch gar nichts wusste, überhaupt existiert, schien dennoch nicht in Zweifel zu stehen.

»Wie leicht kann hier ein falscher Tritt, den Suchenden irre führen, daß er sein ganzes Leben hindurch nach einem Blendwerke hascht, und nie den milden Strahl der Wahrheit findet, welcher nur den beglückt, der an der Hand der Vernunft geleitet, gleichfern von Enthusiasmus und Kälte, den Weg der ruhigen Weisheit wandelt« (ebd.).

Diesen aufklärerischen Anspruch, der immerhin kein geringerer ist, als die Wahrheit über die Psyche als (eine) treibende Kraft der menschlichen Existenz zu finden, um erhellende Erkenntnis über diese zu generieren, konstruiert Moritz *expressis verbis* (selbst). Denn in der Darstellung des Gegenstandes als Rätsel, dessen Lösung einer Wissenschaft bedürfe, erscheint im Gestus von Wissenschaftlichkeit eine Objektivität des Gegenstandes, die lediglich sprachlich erzeugt ist. Das heißt nur dadurch, dass Moritz rhetorisch die Erhellung des Dunkels per vernünftiger Wahrheitssuche in Aussicht stellt, ergibt sich der zu erhellende Gegenstand. Durch das Bemühen von Dichotomien zur Beschreibung seines gedanklichen Konstrukts, der Psyche, setzt er dieses in einen maximalen Gegensatz zum rationalen zeitgenössischen Erkenntnisstand, verleiht ihm so die Eigenschaft des Rätselhaften und qualifiziert es mithin zum Objekt wissenschaftlichen Interesses. Mit diesen Oppositionen kriert er den Gegenstand seiner Untersuchung, zugleich aber erwächst aus den dichotom gesetzten Abstraktionen hell vs. Dunkel und irre vs. vernünftig gerade kein konkretes Forschungsobjekt. Stattdessen soll die Sache, ihre Existenz, im Modus der Darstellung, im »Wie« der Schilderung und nicht im Ausrichten auf ein »Was«, das zu schildern wäre, glaubhaft werden.

Darin zeigt sich der stilistisch konstruktive Ertrag der Metaphorik Moritz' – Kraft der Tatsache, dass er nichts über die Sache der Seele weiß, Respekt vor diesem Dunkel hat, ergibt sich überhaupt erst die Sache. Oder noch einmal anders ausgedrückt: Die Seele als das zu erforschende Feld wird gewissermaßen nur behauptet, bleibt aber nichtsdestoweniger Bezugs- und Ausgangspunkt der Seelenkunde. Bei näherer Betrachtung wird sich zeigen, wie dieses Forschungsvorhaben bereits in seiner Anlage noch weitere theoretische Unterstellungen enthält, die Moritz *ex post* aus seinem empirischen Material wieder herausliest.

Der folgende Beitrag nimmt sich vor, diese Unterstellungen anhand von Auszügen aus Moritz' *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde* zu rekonstruieren und deren immanente Logik und damit ihren inneren Zusammenhang zu entwickeln. Im Ergebnis zielt die Analyse somit auf eine Explikation des Moritzschen Seelenbegriffs wie auch seines Beweisverfahrens.

2. Ein Interesse erschafft sich seinen Gegenstand: Moritz' Relevanzbehauptung

Moritz kündigt sein Vorhaben, eine Erfahrungsseelenkunde zu entwerfen, 1782 in der Zeitschrift *Deutsches Museum* an. Mit dem Versuch, zunächst die Relevanz eines solchen Magazins zu begründen, konstatiert er, dass die menschliche Seele bis dato nicht genügend Beachtung fand.

»Unter allen übrigen Dingen hat der Mensch sich selber seiner eignen Aufmerksamkeit vielleicht noch am allerwenigsten werth gehalten. Bloß weil das dringendste Bedürfniß der Krankheit ihn dazu nöthigte, fing er an, seinen Körper genauer kennen zu lernen. Weil er dieses Bedürfnis bei den Krankheiten der Seele nicht so lebhaft empfand, so vernachlässigte er auch die Kenntniß dieses edelsten Theils seiner selbst« (Moritz, 1782, S. 485f.).

Moritz gibt damit zunächst einmal überhaupt zu Protokoll, was er sich als seinen Forschungsgegenstand auswählt und wie er diesen auffasst: »Der Mensch« als Abstrakt-Allgemeines, als Gattungswesen, zerfalle, so viel hält Moritz trotz aller Unkenntnis doch für gesichert, in zwei Teile, nämlich den Körper und die Seele. Letztere ist es, mit deren Erforschung er sich befassen will. Damit ist der erste und ein wesentlicher Schritt zur Begründung der neuen Wissenschaft geleistet: ihr Gegenstand ist in der Welt beziehungsweise ist in die Welt hineinbehauptet, denn dass es das Ding namens Seele gibt, von dem man eingeständenermaßen keine Kenntnis hat, firmiert zumindest an dieser Stelle als Ausgangspunkt und Setzung, hinter die die Reflexion nicht zurücktritt. Moritz begründet im nächsten Schritt, wieso bisher alles Wissen über diesen Gegenstand *fehlt* und gibt hierdurch implizit bereits nähere Bestimmungen von ihm: Wie der Körper, so befände sich auch die Seele normalerweise in einem Zustand der Gesundheit, der jedoch von Krankheiten gestört werden könne. In beiden Fällen sei es dann die richtige Kenntnis des betroffenen Teils, die seine Heilung ermögliche. Diese Bestimmungen sowie ihre Plausibilität und Anschauung werden jedoch gar nicht aus dem Gegenstand begründet, sondern durch den Vergleich erzeugt: So wie jeder seinen Körper kennt, so soll er sich auch (s)eine Seele vorstellen, als Sache, gegenständlich in der Welt vorfindbar, mit bestimmten Beschaffenheiten und Gesetzmäßigkeiten, die jedoch nicht gleich der Kenntnis zugänglich, sondern erst durch wissenschaftliche Erforschung zu gewinnen sind. Diese Erforschung sei bisher versäumt worden und soll nun nachgeholt werden. Für die Begründung seines Desiderats hilft Moritz wieder der Vergleich: Aus der diagnostizierten *Irrelevanz* der Seele im Hinblick auf ein bis dahin (unverständlicherweise) fehlendes Bedürfnis, diese zu erkunden – einer Rücksichtnahme auf sie wurde kaum wertgehalten – just ihre *Relevanz* ableiten zu wollen, entbehrt sachlich jeder Grundlage. Vielmehr formuliert Moritz umgekehrt seinen Willen zu solch einer wissenschaftlichen Erkundung der Seele und stiftet diesem bloß sprachlich inszenierten Erfordernis über besagten Vergleich zwischen *Körperkrankheit* und *Seelekrankheit* einen Inhalt. Das heißt daraus, dass aus dem Mangel (Krankheit) eines anderen Gegenstandes (des Körpers) ein Untersuchungsbedürfnis entstanden war, begründe sich die Notwendigkeit der Betrachtung dieses Gegenstandes (der Seele), der – obwohl Moritz' Behauptung nach edelster Teil des Menschen – diese aus sich selbst heraus nicht erzeuge. Diese Begründungslogik wird nicht ob ihrer Widersprüchlich-

keit aufgegeben, sondern wird ganz im Gegenteil aufgrund seiner inszenierten Analogie zwischen Körper- und Seelenkrankheit zum Sorgentitel nach bewährtem Muster, der sich nunmehr auf die Psyche als abstrakt gefasster Inhalt der Seele bezieht. Auf diese Weise wird die Psyche bei Moritz zum Ausgangspunkt der Relevanzbegründung für eine Erfahrungsseelenkunde, eine systematische Erforschung der Seelenempirie herangezogen. Die leere Seite des angestellten Vergleichs, der die Seele betrifft, insofern sie erst empirischer Gegenstand werden soll, wird gefüllt mit der Beobachtung, dass viele Individuen als Teile der gesamten Gesellschaft gegen dieselbe – obgleich sie deren Glieder sind – verstoßen.

»Tausend Verbrecher sahen wir hinrichten, ohne den moralischen Schaden dieser, von dem Körper der menschlichen Gesellschaft abgesonderten Glieder unserer Untersuchung wert zu halten. Da diese doch ein ebenso wichtiger Gegenstand für den moralischen Arzt und für den nachdenkenden Philosophen, als für den Richter ist, welcher die traurige Operation veranstalten muß« (ebd., S. 486).

Am Verbrechen und seiner härtesten rechtlichen Konsequenz, der Hinrichtung des Verbrechers, will Moritz die weitreichende Relevanz seines Gegenstandes aufzeigen und beglaubigen – und liefert damit weitere Bestimmungen über die Seele und deren Zusammenhang mit ihresgleichen, der Gesellschaft: Mit dem Verweis auf den Schaden aller durch den Verstoß einzelner wird einerseits die Seele als edelster Teil des Menschen und basale Voraussetzung seiner selbst plausibilisiert und andererseits der Maßstab für die Existenz der Seele gesetzt, der nicht von einem Urteil über sie zu trennen ist. Dass es die Seele in ihrer Maßgeblichkeit für menschliche Handlungshorizonte gibt, macht sich besonders deutlich geltend an den durch sie verursachten Verstößen gegen die Gesellschaft (Verbrechen): Dass ihre Existenz am Verstoß gemessen ist, weist ihr implizit ein Sollen, einen eigentlichen mehr oder weniger realisierten Zustand zu. Mit der Bestimmung der Einzelseele als immer zugleich Bestandteil des Ganzen (der Gesellschaft, des Menschen im Allgemeinen) als Abstraktion vom Konkret-Einzelen ist mitgesagt, dass sowohl das Gelingen als auch die Verhinderung eines moralischen Miteinanders seinen Grund im Individuum (der Gesundheit/Krankheit seiner Seele) hat. Unter der Hand sind damit zwei Identifikationen geleistet: Zum einen ist das geltende Recht gleichgesetzt mit der Moral und als Maßstab für diese gegeben und der Verstoß gegen das Recht als moralischer Schaden gekennzeichnet. Zum anderen ist die Moral mit der Seele identifiziert beziehungsweise als Indikator für deren Zustand behauptet. Konsequenterweise nötigt dieses Ideal einer eigentlich moralisch verfassten Gesellschaft, Moritz' Argumentation folgend, die systematische Untersuchung der Einzelseele auf.

In der Identifikation mit ihrem Sollenzustand entsteht die Notwendigkeit eines

empirischen Zugangs als der anderen Seite einer bloß abstrakt-allgemein behaupteten Seele, gegen die Moritz polemisiert, wenn er sagt:

»Was mich darüber beruhiget, daß ich die gegenwärtige Sündfluth von Büchern noch mit einem neuen Buche vermehren will, ist dieses, daß ich Fakta, und kein moralisches Geschwätz, keinen Roman, und keine Komödie, liefere, auch keine andern Bücher ausschreibe« (Moritz, 1783, S. 8).

So sichert Moritz die Notwendigkeit (s)eines Untersuchungsvorhabens zum Seelenzustand beziehungsweise der Psyche des Individuums, das er einerseits als aufklärerisches Erfordernis des Menschen und andererseits als eigene innovative Herausforderung bestimmt, zusätzlich über die Diagnose des Mangels an längst überfälligen, angemessen wissenschaftlichen Zugängen ab.

3. Die Seele als Schlüssel zur idealen Gesellschaft: Moritz' Forschungsnotwendigkeit

Sein behauptetes Anliegen, ganz ohne theoretisches Vorurteil, rein empirisch Fakten über die Seele zu sammeln, steht jedoch nicht nur im Widerspruch zu den eben genannten Bestimmungen, die Moritz noch vor jeder Untersuchung für selbstverständlich befindet, sondern auch dazu, dass im Vorfeld schon feststeht, wessen Betätigungsfeld die Seele mit ihren Schäden ist: »Da diese doch ein ebenso wichtiger Gegenstand für den moralischen Arzt und für den nachdenkenden Philosophen, als für den Richter ist, welcher die traurige Operation veranstalten muß« (ebd., 1782, S. 486). Neben dem Richter als exekutive Repräsentanz geltenden Rechts sei die kranke Seele, die zum Beispiel verbrecherisches Handeln verursachen kann, Gegenstand des moralischen Arztes wie des Philosophen. Dass der Arzt als einer der Moral und ein Philosoph, der für die Konstruktion allgemeiner Weltzusammenhänge steht, ebenfalls Adressaten von seelischen Beeinträchtigungen sein sollen, verweist darauf, dass die Seele im Vergleich zum Körper von vornherein nicht nur im Verhältnis zu sich gedacht wird, sondern in einem ihr äußerlichen steht – allgemein zur Welt, konkret zur vorherrschenden Gesellschaft. Wenn es das Charakteristikum der Seele ist, dass sie ein *Verhältnis* von Individuum und seinen gesellschaftlichen Bedingungen *ist*, dann ist der Möglichkeit nach eine Entsprechung von Individuum und Gesellschaft unterstellt.³

»Vom Lebhaftesten unter diesen bis zum Trägsten; von der feinsten Organisation bis zur gröbsten; vom feurigsten Blick bis zum kältesten; und von der aufstrebendsten Stärke bis

zur hinfälligsten Schwäche – und doch dies alles nur verhältnismässige Begriffe – jeder ist gut, und kann gut sein, in seiner Art« (ebd., S. 501).

So ist jedes Subjekt »in seiner Art«, also *in potentia*, gut beziehungsweise moralisch, auch wenn es im konkreten Fall davon abweicht.

Die bisherigen Überlegungen zusammengenommen lassen den Schluss zu, dass nach Moritz eine Gesellschaft – als über Moral konstituierte Einheit von Einzelindividuen – aus dem Individuum selbst hervorgeht, mithin in ihm bereits angelegt ist. Entsprechend gehen dann auch die moralischen Schäden am Gesamtkörper aus dem Subjekt hervor. Somit ist das Subjekt der Grund für die noch nicht realisierte, über Moral zusammengehaltene Gesellschaft und steht zugleich, insofern es in *potentia* gut ist, für die perspektivische Realisation derselben. So sieht Moritz offenbar den Zweck des geplanten Magazins in der in Aussicht gestellten Verwirklichung der Einheit zwischen Individuum und gesellschaftlichen, pauschal positiv gedachten Zwecken.

Den in der Vorstellung eines aus der menschlichen Natur resultierenden Rechts enthaltenen Widerspruch allerdings, nämlich dass etwas, das aus der Natur des Menschen kommt, anschließend gewaltsam gegen ihn durchgesetzt werden muss (kodifiziertes Recht und Strafe), löst Moritz hier zu Lasten des Einzelindividuums auf: Die Abweichung vom Recht ist in der gestörten Seele begründet, ist mithin ein Verstoß gegen ihre eigentliche Moralität – und damit gegen sich selbst. Doch mit der Auflösung des Rätsels »Abstraktum Mensch« vermittelt seiner Seelenkunde über eine durch Moral konstituierte Gesellschaft begibt sich Moritz in einen zweiten Widerspruch. Denn Moral, als Prinzip zur Zurücknahme eigener Interessen zugunsten anderer beziehungsweise der Gemeinschaft, kann logisch nicht die positive Bestimmung der zu erklärenden Sache (Gesellschaft) abgeben – so als würde sich gerade über Nicht-Handeln ein Handlungszusammenhang herstellen. So erklärt Moritz beide, die Individualseele und die Gesellschaft, ganz zirkulär aus dem je anderen und erhält damit zwei leere Begriffe: Die Seelentätigkeit wird gefasst als Entsprechung oder Abweichung von gesellschaftlichen Vorgaben, die ihrerseits jedoch zugleich Ausdruck individueller Seelentätigkeit sein sollen. Aus der Logik dieses behaupteten Zusammenhangs leitet Moritz die Notwendigkeit der Erforschung der Seele ab:

»Alle diese Beobachtungen erstlich unter gewissen Rubriken in einem dazu bestimmten Magazine gesammelt, nicht eher Reflexionen angestellt, bis eine hinlängliche Anzahl Fakta da sind, und dann am Ende dies alles einmal zu einem zweckmäßigen Ganzen geordnet, welch ein wichtiges Werk für die Menschheit könnte dies werden! Das wäre noch der einzige Weg, wie das menschliche Geschlecht durch sich selber mit sich selber bekannter werden, und sich zu einem höhern Grade der Vollkommenheit empor schwingen könnte, so wie ein einzelner Mensch durch Erkenntniß seiner selbst vollkommener wird« (ebd.).

Im Umkehrschluss ist die Menschheit an ihrer Vollkommenheit gehindert solange es an Wissen über die Individualseele mangelt, weil dort die Potenz zur vollkommenen Moralität verborgen liegt. Bemerkte sei an dieser Stelle noch, wie sich die eingangs getätigte Abstraktion »der Mensch« in Moritz' Bestimmung von Gesellschaft fort schreibt. Wird letztere nämlich gefasst als Zusammenschluss von »Menschen« so wird damit explizit abgesehen von allen Spezifika und sozialen Charakteren, die die *verschiedenen* Menschen in einer *gegebenen* Gesellschaft einnehmen, mithin von der gesellschaftlichen Funktion, die sie darin vollziehen und den Folgen, die das hat – es wird nur noch ihr abstrakt gemeinsames Menschsein ins Auge gefasst. Gesellschaft ist damit gefasst als *gemeinsames* Anliegen und Werk von *Gleichen* und ein Verstoß gegen selbige seitens eines Individuums – egal mit welchem Inhalt – ist nicht ein Verstoß gegen ein ihm äußerliches, womöglich ihm gegensätzliches Prinzip, sondern ein Verstoß des Individuums gegen sich selbst und sein Menschsein; dies ist die enorme legitimatorische Leistung einer ganz unscheinbaren Abstraktion.

Jaeger und Staeuble (1978) hingegen sehen im Zusammentragen der individuellen Lebensgeschichten und ihrer nachträglichen Systematisierung, insofern es dabei »nicht um äußere Verhaltensdaten geht [...], sondern um den inneren Zusammenhang der psychischen Geschichte« (S. 77), eine historisch ermöglichte »Denkstruktur« (ebd.), die ein In-Distanz-Treten des Individuums zu seinen gesellschaftlichen Bedingungen zeigt. So deuten sie Moritz' frühe empirische Psychologie als geistiges oder diskursives Abziehbild der politökonomischen Veränderungen jener Zeit. Unberücksichtigt bleibt dabei aber die oben dargestellte Eigenlogik des Moritzschen Vorhabens, in der gerade äußere Verhaltensdaten (etwa verbrecherisches Handeln) zum Ausgangspunkt der Theorie innerpsychischer Willensdeterminanten herangezogen werden. Im Sinne Jaegers und Staeubles ließe sich vor diesem Hintergrund weiterfragen, weshalb, wie Spies (1992) annimmt, der für die moderne Psychologie konstitutive Gedanke, »menschlich[es] Verhalten als Resultante aus dem Wirken seelischer Instanzen« (ebd., S. 125) zu begreifen, mit der Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft aufkommt.

4. Die Erforschung der Seele zeigt, dass es sie gibt! Moritz' Konstruktion eines determinierten Bewusstseins beziehungsweise relativierten Willens

Moritz macht sich im Folgenden daran, die Seele aufzufinden, und zwar dadurch, dass er Phänomene aufzeigt, die er als Wirkungen interpretiert, um von diesen dann auf die Seele als deren Verursacherin zurückzuschließen. An diesen Fällen wird deutlich, welchen Stellenwert Moritz dem bewussten Willen im Verhältnis zu den von ihm geschilderten Seelenphänomenen zumisst. Wie die Seele über ihre Wirkungen gefunden

werden soll, sollen die folgenden Analysen einzelner Fallbeispiele aus dem *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde* zeigen, die ihrer Argumentationslogik nach das Magazin durchziehen. In *Aus einem Tagebuche* werden drei alltägliche, geradezu unbedeutend erscheinende Erlebnisse geschildert, deren Gemeinsamkeit im Ausweisen der seelischen Bewirktheit des Willens liegt. Zuerst geschieht dies in Form der Schilderung der Unhintergebarkeit eines »Ohrwurms«:

»Ein unbedeutender, höchst uninteressanter Ausdruck aus einer Arie in einer Operette, den ich selbst nur vor ein paar Tagen von einem guten Freunde hörte, welcher ihn sich zu wiederholtenmalen, aus Langerweile vorsang, kam mir heute Nachmittag, während dem ernsthaftesten Nachdenken, alle Augenblick, wider meinen Willen, in den Sinn, und ich konnte mich nicht enthalten, ihn mir ebenfalls zu wiederholtenmalen vorzusingen, ohne den mindesten Gefallen daran zu finden« (Moritz, 1783, S. 36).

Ein jedem bekanntes Phänomen, das des »Ohrwurms«, soll beweisen, wie etwas Unbestimmtes, vom bewussten Denken und Wollen Getrenntes, den Willen als Voraussetzung für das Handeln des Autors bestimmt, insofern er sich nicht dagegen zur Wehr setzen kann. Dem ist entgegenzuhalten, dass, wenn sich ein »Ohrwurm« gegen den Willen geltend macht, die ihm dabei zugeschriebene Relevanz im Gegenteil geradezu seine Nichtigkeit im Hinblick auf die Bestimmung des Willens, genauer der *Willensinhalte* des betreffenden Subjekts und der aus ihnen resultierenden Handlungen, aufzeigt. Denn es ist äußerst fraglich, ob ein aufdringlicher »Ohrwurm« tatsächlich den Inhalt subjektiven Wollens lenken kann beziehungsweise das Handeln bestimmt oder nicht gerade nur dann wirksam ist, wenn es nicht um die Durchsetzung eines anderen Willensinhalts geht, sodass derselbe das Handeln gerade nicht stört. Es ist somit auch schwer zu glauben, dass die Melodie, die da in Moritz' Bewusstsein erschien, ohne dass er sich erklären kann, warum, ihn tatsächlich veranlasst haben sollte, sie gegen seinen Willen wirklich zu »singen« (sie also laut zu artikulieren). Denn das hieße, dass ein unwillkürlicher beziehungsweise unerwünschter Bewusstseinsinhalt dazu führte, am Willen vorbei und gegen ihn ein Handeln irgendwie zu erzeugen, dem man dann nicht mehr auskommt. Dies aber wäre etwa von der gleichen Absurdität, als hätte Moritz behauptet, die Melodie hätte ihn gegen seinen Willen und »ohne den mindesten Gefallen daran zu finden« dazu gezwungen, sein Haus zu renovieren. Und das liegt daran, dass ein Handeln ohne Willen oder gegen den Willen nicht nur theoretisch ein Widersinn ist. Mit dem Ziel, eine hinter dem individuellen Willen liegende psychische Determinante anhand der Unabweisbarkeit eines »Ohrwurms« zu beweisen, ist von einem konkreten Willensinhalt – nicht über die Arie nachzudenken – ein allgemeines Verhältnis des Subjekts zu sich selbst beziehungsweise zum Willen an sich und seinen Determinanten gestiftet. Dieses Muster zeigt sich in vergleichbarer Weise im nächsten Auszug aus demselben Tagebuchbericht:

»Während dem *Gehen* gelang es mir, die Gedanken, die mich traurig machten, nach und nach zu unterdrücken. Es traten andre an ihre Stelle, welche sie verdrängten. Ich fand, wie klein und unbedeutend mein gegenwärtiger Verdruss im Verhältniß gegen meine Entwürfe sey. Diese Entwürfe rollten sich alle in meiner Seele auseinander, und der Gedanke an ihre wahrscheinliche Ausführung gewährte mir eine süße Täuschung. Dieß alles aber ereignete sich erst bei mir, nachdem ich eine Weile *schnell gegangen* war« (ebd., S. 37).

War es zuvor ein nicht willentlicher Bewusstseinsinhalt (der »Ohrwurm«), der vermeintlich das Wollen und Handeln bestimmte, so kommt in diesem Beispiel das Denken und Urteilen in seinem Zusammenhang mit dem Gefühl in den Blick. Und auch hier will Moritz zeigen, wie sein Urteil über eine Sache und das daraus resultierende Gefühl (Traurigkeit/Verdross) nicht Ergebnis des bewussten Denkens, sondern eines (ihm) ganz fremden, von ihm getrennten Vorgangs ist (dem, des Gehens): Es kommt zum Ausdruck, dass – in Absehung des Beschlusses zum schnelleren Gehen – das Gehen selbst ein Zustandsurteil hervorbringt. Nicht das gedankliche Urteil über ein Ereignis, nämlich dass es weniger traurig ist als zuvor gedacht, führt hier zur Relativierung des Verdresses, sondern das Gehen bewirkt das Urteil. Betrachtet man näher, wie Moritz seinen Sinneswandel schildert, ergibt sich jedoch Folgendes: Der Autor denkt über einen Gegenstand nach und kommt zu einem Urteil, welches ihm das schlechte Gefühl des Verdresses bereitet. Er fasst den Entschluss, dass er die schlechten Gefühle abwenden möchte und versucht deshalb, die Gedanken, die diese auslösen, zu unterdrücken. Während des längeren Gehens kommen ihm andere Gedanken zu einem ganz anderen Gegenstand (seine »Entwürfe«). Das Urteil über diesen Gegenstand (dass er sein Vorhaben in der Zukunft erfolgreich bewältigen werde) löst in ihm ein gutes Gefühl aus. Hernach setzt er beide Gegenstände ins Verhältnis zueinander und befindet jenen, der ihm schlechte Gefühle verursachte (ein weiteres Urteil) für weniger wichtig als den anderen. Diese schlichte Gedankenoperation, der Vergleich, ist ihm *während* des Gehens eingefallen, also, so Moritz' Schluss, muss sie *durch das Gehen* zustande gekommen sein. Dass ein körperlicher Vorgang Einfluss auf die Stimmung oder das Gefühlsleben haben kann, nimmt Moritz so fälschlicherweise als Beweis dafür, dass dieser auch das Denken seinem Inhalt nach bestimmte. Es zeigt sich jedoch, dass erstens die unterschiedlichen Gefühle, die Moritz jeweils schildert, seiner eigenen Schilderung zufolge je Ergebnis der Gedanken und Gedankenoperationen waren, die er vollzog, und dass zweitens auch die Inhalte der Gedanken, das heißt sowohl der Gegenstand und die Gedanken, die Moritz dazu hatte, als auch seine Entwürfe und das Urteil, das er über sie fällte, schon ganz unabhängig von seinem Spaziergang existierten. Und auch der Vergleich zwischen beiden Bezugspunkten, an dem Moritz schließlich ersteren relativiert und damit sein schlechtes Gefühl bekämpft, ist eine Leistung des Denkens und es ist überhaupt nicht einzusehen, wie das Gehen diese Leistung voll-

bracht haben sollte. So beweist dieses Beispiel zwar nicht das, was Moritz beweisen wollte, nämlich dass das Denken und Urteilen durch ihm ganz fremde Vorgänge bestimmt sei, dafür zeigt es aber eindrücklich erstens, wie kompensatorisches Denken funktioniert, und zweitens, wie auch *falsches* Urteilen immer eine Sache des Denkens und *seiner* Fehler ist.

Im anschließenden Tagebuchauschnitt stellt der Verfasser nach einem Spaziergang in der Abendröte fest:

»Wie sehr hängt oft die ganze Richtung unsrer Gedanken von den äußern Gegenständen ab! Vielleicht ist es in dem Augenblicke, wo wir eine große EntschlieÙung fassen sollen, kein unwichtiger Umstand, ob die Gegenstände, welche wir um uns her erblicken, roth oder grün sind« (ebd., S. 38).

Nach Moritz bestimmen somit nicht nur physische Vorgänge das Denken und Urteilen, sondern auch die äußeren Umstände, in denen es stattfindet. Damit ist gesagt, dass nicht das Bewusstsein beziehungsweise der Wille Gedanken entwickelt, sondern dass sie bedingt sind durch äußere Gegenstände, die auf innere Strebungen wirken. So sind weder die inneren noch die äußeren Determinanten der Gedanken konkret. Während die Wirkung innerer Determinanten nur in der behaupteten Abstraktion ihres Wirkens begriffen ist, sind die äußeren Determinanten ebenso abstrakt rot oder grün. Der Autor bebildert seine Idee an einer Entscheidungssituation, einer »groÙe[n] EntschlieÙung«, bei der er offenbar zwischen Alternativen zu wählen hat, von denen keine einen klaren Vorzug zu erkennen gibt beziehungsweise deren Folgen er jeweils zunächst nicht überblickt (anderenfalls wäre es keine Entscheidungssituation, sondern die Entscheidung wäre schon gefallen). Wie die Entscheidung schließlich ausfällt, betrachtet Moritz hier nicht als bewussten willentlichen Akt, der sich Gründen für oder gegen eine Seite verdankt, sondern er will zeigen, dass die Entscheidung von Umständen abhängt, die mit der Sache, auf die sie sich bezieht, überhaupt nichts zu tun haben, in diesem Fall der Sonnenuntergang. Dieser habe ihn nämlich veranlasst über die fragliche Sache anders zu denken. Eine gewisse Plausibilität erhält Moritz' Überlegung dadurch, dass sie schon in ihrer Anlage von einer Situation ausgeht, in der sich zwei gleichgewichtige, sich jedoch widersprechende Wünsche gegenüberstehen, sodass das Für und Wider beider Seiten sich wechselseitig aufhebt, durch ein Abwägen der Gründe also eine Entscheidung nicht ohne Weiteres herbeizuführen ist. Der Schluss, den Moritz dann zieht, zeigt jedoch weniger, dass Gedanken und Entschlüsse von der Farbe der Gegenstände respektive den äußeren Umständen abhängig sind, sondern offenbart vielmehr etwas darüber, wie der Autor mit der entsprechenden Situation umgehen will. Da er eine Entscheidung anhand von Gründen nicht treffen kann oder will, nimmt er einen weiteren Parameter zur Hilfe, nämlich die *Stimmung*, in der er sich gerade be-

findet, und räumt ihr einen Einfluss auf die Alternativen ein. Diese fällt dann je nach Tageszeit oder Umgebung (Sonnenuntergang) unterschiedlich aus und soll dann mal für die eine, mal für die andere Seite sprechen. Dass die innere Stimmungslage jedoch genauso wenig eine Willensdeterminante ist, wie die äußerlich auf sie wirkenden Farben, erhellt schon daraus, dass Farben und Stimmungen in so einer Situation nie selbst eine Entscheidungsalternative entlang eines Inhalts erzeugen könnten, der nicht schon von vornherein zur Debatte stünde. Eine Alternative ist eben nur deshalb eine solche, weil man Gründe für sie geltend machen kann, und sie ist dementsprechend auch nur so gut (oder schlecht), wie die Gründe, die für (oder gegen) sie sprechen. Letztere werden jedoch nicht dadurch besser (oder schlechter), dass man in guter oder schlechter Stimmung ist, geschweige denn durch die Farben, mit denen man sich umgibt. Verlässt man Moritz' Ausgangspunkt der gleichwertigen Alternativen, so wird das besonders deutlich: Wenn jemand bei schönem Wetter lieber ins Schwimmbad geht als zu Hause abzuwaschen, so wäre es völlig absurd anzunehmen, die Farbe seiner Möbel oder der Häuser auf der Straße könnten oder würden seinen Willen zur anderen Alternative hin determinieren oder gar eine Dritte erzeugen, die es vorher noch nicht gab, wie etwa Steptanz zu lernen. Die bezüglich Moritz' Zitat schwächere Lesart hinsichtlich der Willensdetermination wäre, sie im Sinne einer Empfehlung zu begreifen: nämlich dergestalt, dass man bei Entscheidungen auf die Farben der Umgebung *achten* sollte. Dies ließe dem Entscheidenden einen Handlungsspielraum, eine Einflussphäre hinsichtlich des Ausgangs der Entscheidung. Diese Lesart setzt allerdings voraus, dass man erstens weiß, welche Farbe respektive welcher Umgebungseinfluss die Gedanken nach welcher Seite hin lenkt, und das unterstellt zweitens, dass man bereits eine Entscheidung für eine Seite getroffen hat und nun will, dass auch die Farben für diese Seite sprechen. Der geschilderte Fall zeigt also in beiden Varianten nicht, wie der Wille und das Denken des Menschen funktionieren, sondern gibt lediglich etwas Preis über den *Willen des Autors*, der sich dazu entschlossen hat, seine Entscheidung nicht von Gründen abhängig zu machen, sondern von seiner *Stimmung*, auf die die Umgebung dann einen Einfluss hat.

Die drei Beispiele zeigen somit, wie Moritz sich daran macht, die Seele zu erforschen. Im Duktus der unvoreingenommenen Empirie greift er zunächst alltägliche Situationen seines eigenen Lebens und Erlebens auf. Dann jedoch widmet er sich mitnichten der Analyse der von ihm gewählten Fälle, fragt gar nicht, wie sie zu erklären und welcher Schluss aus ihnen zu ziehen wäre, sondern legt vielmehr nahe, dass die Empirie schon für sich selbst spreche, also die Erklärung der Phänomene, die sie zeigt, bereits enthalte. Im Vorgeben, Erfahrungen schlichtweg zu schildern, liest Moritz so die für ihn daraus folgenden Schlüsse bereits in den Ausgangspunkt seiner Untersuchung hinein und unterstellt damit, dass seine Schlüsse inhaltlicher Bestandteil des durch ihn untersuchten Erfahrungsgegenstands sind. Alle drei Beispiele

sollen zeigen, wie das Denken und Urteilen, das Wollen und Handeln ihrem Inhalt nach durch ihnen fremde, ganz äußerliche Momente bestimmt werden. Dass dieser Schluss aus den Beispielen selbst gar nicht folgt, vielmehr lauter Widersprüche erzeugt, hat die Analyse gezeigt. Für Moritz ergibt sich damit jedoch das eigentliche Rätsel: Er kennt die beiden Variablen, das bewusste Denken und Wollen und die sie scheinbar bestimmenden äußeren Faktoren, nimmt eine unbekannt große zwischen ihnen an, die Seele, und konstruiert dann einen Kausalzusammenhang zwischen den drei Bezugspunkten seiner Untersuchung. Nicht das bewusste Denken führt so zu einem Urteil und bestimmt danach den Willen, sondern die durch äußere Reize aktivierten *unbestimmten inneren Strebungen* bedingen das je bestimmte Urteil. Dieser Widerspruch lässt sich nur in der Abstraktion vom konkreten Urteil versöhnen, indem erstens von einem konkreten Urteil abgesehen und zweitens auf das Urteil als bedingtes Vermögen im Allgemeinen geschlossen wird. Mithin ist das Subjekt über (s)eine Negativbehauptung definiert: ihm widerfahren Dinge, das heißt sie finden ohne seine Absicht statt; aber gerade die Abwesenheit des Willens wird bei Moritz positiv aufgeladen, indem sie zu etwas anderem wird, das nicht nur existiert, sondern wirkt. Es zeigt sich auch, dass Moritz' Beispiele nicht einfach zufällig gewählt sind, sondern vielmehr seine eingangs geschilderte Behauptung belegen sollen: Es gibt eine Seele, die sich der bewussten Kenntnis zunächst entzieht, aber das Bewusstsein und Handeln des Menschen maßgeblich bestimmt. Die Analyse hat jedoch gezeigt, dass Moritz seine These nicht durch entsprechende Beispiele belegt, sondern dieselbe vielmehr interessiert in sie hineinliest, indem er die Beispiele so auswählt und konstruiert, dass nichts anderes mehr aus ihnen zu folgen scheint als gerade seine ursprüngliche Behauptung.

5. Das Resultat einer intakten Seelentätigkeit: Der pflichtbewusste Weltbürger

In »Ueber den Zweck der Thränen« sucht Gruner (1791), Autor des Magazinbeitrags, die Vernunft der Natur nachzuweisen:

»Wenn aber der Traurige weint, so wähnt er so oft, dadurch den verlorenen Gegenstand noch zu ehren; und wenn er zu weinen aufgehört hat, so fühlt er sich leichter; indem also der Leidende in der Meinung steht, er leiste dem geliebten Gegenstande noch die letzte Pflicht, so weiß er nicht, daß die Natur ihn dazu zwingt, daß durch seine Thränen, die Vorstellung an den vermißten Gegenstand in ihm nach und nach verloren geht, und daß er selbst wieder in den Gemüthszustand gesetzt wird, welcher zur Erfüllung seiner Pflichten als Mensch und Weltbürger am zuträglichsten ist« (S. 22).

Übereinstimmend mit Moritz' Ausgangsthese, dass das Dunkel über den Zusammenhang zwischen körperlicher Daseinsform und Seelenleben des Menschen und dessen Stellung in der Welt im Dienste der Wahrheitsfindung über den Menschen wissenschaftlich erhellt werden müsse, identifiziert auch Gruner die gesunde Seele mit der Funktionalität des Subjekts in seinem gesellschaftlichen Zusammenhang (»Erfüllung seiner Pflichten«). Er misst also umgekehrt seelische Störungen und Krankheit an subjektiver Dysfunktionalität. Und wieder: Wenn die innere Natur der äußeren Bürgerpflicht folgt, ist äußeren Anforderungen eine Unhintergebarkeit attestiert, die ob ihrer Entsprechung zur Natur legitim ist. Somit ist erneut der Gedanke eingeholt, das Wesen der Seele entspreche im Prinzip beziehungsweise qua Natur dem der Gesellschaft. Diese wiederum ist gefasst nicht als eine Ansammlung normativer Forderungen und Erwartungen an das Individuum, an denen es sich abarbeitet oder scheitert, sondern als seine verobjektivierte und verdinglichte innere Natur. Am Beispiel des Weinens will der Autor dies zeigen, und zwar, indem er das zu Beweisende im Beweis bereits unterstellt. Gruner fasst die Traurigkeit zielstrebig nicht als das auf, was sie ist, sondern identifiziert diesen »Gemüthszustand« gleich ganz mit dem, was ihn daran interessiert, nämlich mit seinem Effekt auf das Individuum. Das Weinen wiederum verschafft dem Traurigen Erleichterung, er wird wieder handlungsfähig, kann also seine Pflichten erfüllen. Und das begrüßt Gruner so sehr, dass er die Funktion unmittelbar für die Sache selbst hält. Also, folgert er, muss das Weinen eine Tätigkeit der Natur sein, die den Menschen wieder seine Pflichten erfüllen, also zu sich selbst kommen lässt. Davon weiß das Subjekt Gruners Implikation folgend jedoch nichts, denn neben dieser potenziellen Identität zwischen innen und außen wirken Kräfte, die dem Subjekt Handlungsfähigkeit vorspiegeln. Diese Vorspiegelung ist jedoch nur Produkt des Zusammenspiels äußerer Reize, die auf innere Kräfte wirken, welche ihrerseits, weil sie im Subjekt stattfinden, als Ausdruck seiner bewussten Bezugnahme auf die äußeren Reize erscheinen. Tatsächlich sind sie jedoch Ausdruck irrationaler Kräfte.

»Uebrigens untersuchten wir hier auch nur, was die Natur durch die Thränen bei dem Traurigen bewirken läßt; und in dieser Rücksicht verdient noch die allgemeine Erfahrung bemerkt zu werden; daß der Mensch vielmehr leidet, dessen Körperbau die leichtere Ergießung der Thränen verhindert. Es ist Trieb der Natur, des Schmerzes loß zu werden, und hier wird die Natur daran gehindert. Die Gehirnfibern, die die unangenehmen Vorstellungen erwecken, sind reger wie jede andere, und maßen sich Alleinherrschaft an« (ebd., S. 23).

In dieser Vorstellung ist der Mensch dreifach bewirkt, erstens durch irrationale »Gehirnfiber«, zweitens durch eine vernünftige Natur und drittens durch die der Natur potenziell entsprechende Außenwelt.

6. Ein Fazit

»Erkenne dich selbst!« Unter diesem Motto machte sich Karl Philipp Moritz gemeinsam mit anderen Autoren daran, systematisch und vorurteilslos die Seele zu erforschen, und zwar durchaus im Geiste der Zeit.⁴ Doch wie erkennt und was erfährt er eigentlich, »der Mensch«, wenn er sich selbst betrachtet? Oder anders gefragt: Wie kommt man von der empirischen Beobachtung mit dem Ziel, die Psyche ihrem Wesen nach zu erkennen, zu einer Verhältnisbestimmung, in der diese sich gleich zweimal äußert: einmal als bisherige Verhinderung und einmal als potenzielle Ermöglichung des Ideals einer moralisch verfassten Gemeinschaft? Ist damit ein blanker Erkenntnisbedarf formuliert oder bereits ein Vorurteil, das einen interessierten Blick nach sich zieht?

Die in den vorangegangenen Punkten entwickelte Analyse hat zeigen wollen, dass das im *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde* angekündigte Forschungsvorhaben, die hinter dem bewussten Denken und Handeln des Individuums liegenden, es jedoch konstituierenden Seelenprozesse aufzufinden, schon im Ausgangspunkt eine Unterstellung enthält – nämlich die, dass es solche Seelenprozesse und damit den ganzen in Rede stehenden Gegenstand überhaupt gibt. Es hat sich gezeigt, wie dieser nicht erst bewiesen, sondern über die rhetorische Figur des Vergleichs gestiftet wurde, der dann auch für den Inhalt der Seelentätigkeit eine enorme Produktivkraft bewies. Über die darin behauptete Gesundheit beziehungsweise Krankheit der Seele und ihre Identifikation mit den gesellschaftlichen Phänomenen des Rechts erhält die Seele ein Sollen, einen moralischen Imperativ und in ihrer moralischen Natur ein Entsprechungsverhältnis zu einer gedachten idealen Gesellschaft. In dem schlichten Dreischritt: gesunde Seele = funktionales Subjekt = Erfüllung der gesellschaftlichen Pflicht erklärt Moritz dann umgekehrt auch, und zwar unter Abstraktion von allen wirklichen gesellschaftlichen Charakteren der Individuen, eine Abweichung von den rechtlichen Normen als schadhafte und zu heilenden Abweg von der eigenen Natur – und immunisiert so die gesellschaftlichen Vorgaben gegen Kritik, die die gesellschaftlichen Institutionen selbst infrage stellt. Zugleich wird damit klar, was die Seele höchst selbst zu ihrer Heilung gebietet: jene besteht dementsprechend darin, das Individuum wieder zu seiner gesellschaftlichen Funktion zu befähigen beziehungsweise es mit dieser zu versöhnen. Den dann folgenden Erfahrungsberichten wird folglich nicht etwa der Inhalt der Seelentätigkeit entnommen, sondern sie geraten vielmehr zu einem Beweisverfahren der Existenz der Seele überhaupt beziehungsweise zur Konstruktion von Determinanten des bewussten Denkens und Handelns, aus denen dann auf die Seele als unbekanntes inneres X geschlossen wird. Die darin eingeschlossene Relativierung des freien Willens macht so Platz für seinen besagten moralischen Inhalt.

Von diesem Resultat her ließe sich folgern, die Autoren des Magazins müssten in ihrem Ausgangspunkt gerade auf einen *Gegensatz* zwischen Individuum und Gesellschaft

gestoßen sein: So fassen auch Jaeger und Staeuble als Paradigma des Magazins »die Verständigung von Autoren und Lesern über Erfahrungsformen des Leidens an der Gesellschaft« (Staeuble, 1985, S. 26) und als »Schwierigkeiten [...] einer Situation der Auflösung der festgefühten ständischen Ordnung und des Übergangs zu einer neuen Ordnung« (Jaeger & Staeuble, 1978, S. 76). Hinzuzufügen ist dieser Feststellung jedoch, wie gezeigt, dass dieser Gegensatz bei Moritz über die in Aussicht gestellte potenzielle Identität zwischen gesunder Seele und moralischer Gesellschaft ideell eine *Auflösung findet*. Und zwar von den Schwierigkeiten des Individuums weg und zu einer Idealisierung gesellschaftlicher Normen beziehungsweise einem Ideal der Entsprechung zwischen Individuum und Gesellschaft hin – mit ihrem Grund in der menschlichen »Natur«.

Das *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde* wurde von seinem Hauptherausgeber Moritz in der Zeitschrift *Deutsches Museum* als ein *Vorschlag* vorstellig gemacht; von einem sicheren Verständnis der menschlichen Psyche wurde entsprechend noch keineswegs ausgegangen. Es galt, wie die Analyse gezeigt hat, zunächst ein Forschungsvorhaben zu begründen, und wenngleich hinter die von vornherein feststehende Behauptung jener Eigengesetzlichkeit namens Psyche trotz aller Begründungswidersprüche nicht zurückgetreten wurde, so lassen sich die Beiträge unter den Zweck einer offenbar noch für nötig befundenen Beweisführung fassen. Inwiefern das hier rekonstruierte psychologische Denkmuster, auf dessen Geläufigkeit einleitend Bezug genommen wurde, zum geteilten Wissen der Gegenwartspsychologie(n) gehört, wäre eine naheliegende Forschungsfrage. Denn inwieweit und mit welcher inneren Logik der menschliche Wille durch Triebe, Kräfte, kognitive wie neuronale Prozesse, die Umwelt oder multikausal zum nur noch relativen Grund der Erklärung menschlichen Handelns hergenommen wird, lohnte sich allemal zu prüfen.⁵

Anmerkungen

- 1 Um zwei möglichen Missverständnissen vorzubeugen: Wenn hier, erstens, von »Psyche« oder »der Psyche« die Rede ist, dann wird dieses Wort nicht zur Bezeichnung einer irgendwie in der Welt existenten Sache verwendet; dementsprechend will der Text nicht den Psyche-Begriff, seine Varianten, Entwicklungen oder sein Verschwinden etc. diskutieren, sondern auf eine in der im weiten Verständnis des Wortes Psyche enthaltenen Frage nach dem Warum menschlichen Treibens aufmerksam machen. Der Text nimmt sich vor, an Moritz' *Erfahrungsseelenkunde* eine Begründungslogik beziehungsweise ein Denkmuster aufzuzeigen, das in verschiedensten, auch ganz modernen Deutungen menschlichen Handelns aufscheint und ihnen zugrunde liegt. Diese Logik enthält die Annahme von etwas Allgemeinem am Menschen, das ihn neben seinen biologischen Voraussetzungen und hinter seinen je konkreten Zwecken und Gründen auch noch ausmacht; sie sucht also eine Rationalität, die in systematischen Antworten auf die Frage besteht, warum Menschen Denken und Handeln wie sie Denken und Handeln. Sooft das Wort Psyche oder Seele in der hier geschilderten Weise verwendet wird, handelt es sich also um eine Negativbestimmung; es ist von keiner Sache die Rede, sondern von einer zu findenden Sache, einer

zu füllenden Leerstelle, die dem benannten Denkmuster inhärent ist. Wenn im Text, zweitens, behauptet wird, die Existenz der Psyche würde selten bezweifelt, dann soll damit nicht gesagt sein, dass es niemanden gäbe, der sie bezweifelt, sondern es soll darauf hingewiesen werden, dass das zu zeigende Begründungsmuster in zahlreichen Variationen sehr weit verbreitet ist.

- 2 Üblicherweise wird der Beginn der Psychologie als eigenständige Wissenschaft auf die Eröffnung des Wundt'schen Labors 1879 in Leipzig datiert (Schwarz & Pfister, 2016). Geht man allerdings von der Anzahl psychologischer Vorlesungen, Lehrbuchveröffentlichungen und Zeitschriftengründungen Ende des 18. Jahrhunderts aus, »dann könnte die Psychologie bereits [ca. 100 Jahre früher] für ein selbständiges Fach, zumindest aber für eine starke Disziplin innerhalb der philosophischen Fächer gehalten werden« (John, 2002, S. 167). Sie entwickelte sich unter dem Dach der philosophischen Fakultät um 1800 als empirische Erfahrungswissenschaft schrittweise zu einer eigenständigen Disziplin (Eckardt et al., 2001). Diese Feststellung soll den hier nicht weiter zu verfolgenden Hinweis geben, dass der historische Kontext mit der Formulierung des Gegenstandes der Psychologie auf unterschiedlichen Ebenen zusammenhängt. So hätten die politökonomischen Veränderungen im Übergang zur Moderne systematische Problemlösungsnotwendigkeiten empirischer Subjektivität hervorgebracht (Jaeger & Staeuble, 1978) und die sich seinerzeit *funktional* herausbildenden Disziplinen durch ihre systematisch veränderten Weisen der Wissensproduktion selbst Veränderungen am Wissen erzeugt (Stichweh, 1984). Nicht zuletzt habe sich an Moritz' Erfahrungsseelenkunde das »Interesse an einer neuen Psychologie ausgedrückt« (Spies, 1992, S. 122), und zwar um »die Anstrengung der Aufklärung auf das aufzuklärende Subjekt selbst auszuweiten, als Forschungsinteresse, das endlich ernst zu nehmen sei« (ebd.). In diesem Zeitraum ändert sich also die Tradition der Seelenforschung grundlegend.
- 3 Diese potenzielle Entsprechung zwischen Individualpsyche und gesellschaftlichen Verhältnissen (deren Logik auch schon im vorangegangenen Kapitel anhand des Verbrechers, auf dessen psychische Abweichung von der rechtlichen Verfehlung geschlossen ist und mithin umgekehrt, indem aus der kritischen Feststellung seiner Existenz als Schaden aller auf die Notwendigkeit einer Wissenschaft der Individualseele gefolgert wird) steht nicht im Widerspruch zu aufklärerischer Gesellschaftskritik. Denn individuelle Verfehlungen, die zum Beweis gesellschaftlicher Missstände (vgl. Moritz' psychologische Forschungsrelevanz) herangezogen werden, stellen die Möglichkeit eines Gelingens gesellschaftlichen Miteinanders nicht prinzipiell infrage, im Gegenteil: Die Potenz eines harmonischen Miteinanders bleibt durch den Rekurs auf die individuelle Abweichung davon gerade erhalten. So kritisiert Moritz die Missstände im Lichte einer geschädigten/potenziell gesunden Psyche, weshalb er auch als Gegenmittel die Erforschung des Individuums identifiziert. In dem Sinn ist die »Erfahrung des Leidens an der Gesellschaft« (Jaeger & Staeuble, 1978, S. 72) zentrales Thema der Erfahrungsseelenkunde. Darin sind die Individuen auch keineswegs passiv, sondern kommen in ihrer psychischen »Selbsttätigkeit« (ebd., S. 79), in ihrem geistigen Umgang mit den widersprüchlichen Verhältnissen des Übergangs von der Feudalgesellschaft zur bürgerlichen Gesellschaft vor. Den Anspruch auf Anerkennung, den das Individuum von dort aus für seine Individualität erhebt und von dem ausgehend es die gesellschaftlichen Strukturen als dieser entsprechend billigt oder als von ihr abweichend kritisiert, beschreibt Spies (1992) folgerichtig an Moritz' Roman *Anton Reiser* und kommt zu dem Schluss, dass »die Anklage des Elends der psychologischen Perspektive untergeordnet [bleibt]« (S. 156).
- 4 »Der Schriftsteller und Pädagoge Moritz nahm mit diesem Problemhorizont keineswegs eine Sonderstellung in der Aufklärungsbewegung ein. Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts war als Bewußtseinslage präsent und wurde als Thema und Aufgabe u.a. von philosophischer, anthropologischer und literarischer Seite formuliert, daß Aufklärung die Aufklärung des Menschen über sich selbst einzubeziehen hatte« (Kaufmann, 1995, S. 48).

- 5 Vor dem Hintergrund eines emanzipatorischen Subjektverständnisses befasst sich damit die Kritische Psychologie: »Klagen über die Lebensferne, Sinnfremdheit und Subjektverkennung der Psychologie durchziehen die Geschichte unserer Disziplin. Schon um die Jahrhundertwende bilanzierte William Stern (1900), daß die psychologische Arbeit des 19. Jahrhunderts wesentlich eine ›subjektlose Psychologie‹ hinterlassen habe. Dieser Kritiktopos hat seither, mit dem Siegeszug des Funktionalismus/Behaviorismus, aber nicht minder nach der erklärten ›kognitiven Wende‹, mit der Konjunktur der Computermetapher, dem Vormarsch der Neuropsychologie etc. Bestand. Die etablierte Psychologie, heißt es ein um das andere Mal, betreibe begrifflich und methodisch Subjektverleugnung und bewege sich damit andauernd im Selbstwiderspruch, da sie Theorien konstruiere, in denen der Mensch als durch die Gegebenheiten seiner Umwelt determiniert angesehen werde, während sich die Theoriekonstrukteure selbst als autonom und eigenaktiv erführen« (Maiers, 1996, S. 167).

Literatur

- Eckardt, G., John, M., van Zantwijk, T. & Ziche, P. (2001). Einleitung: Ansätze einer Entwicklung der Psychologie zur empirischen Wissenschaft um 1800. In G. Eckardt, M. John, T. van Zantwijk & P. Ziche (Hrsg.), *Anthropologie und empirische Psychologie um 1800. Ansätze einer Entwicklung zur Wissenschaft* (S. 1–20). Köln et al.: Böhlau.
- Gruner, J.E. (1791). Über den Zweck der Thränen. Aus einer ungedruckten Schrift über den Trost. In K. P. Moritz (Hrsg.), *Gnothi sauton* oder Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte. In P. Nettelbeck & U. Nettelbeck (Hrsg.) (1986), *Karl Philipp Moritz. Die Schriften in dreißig Bänden (Bd. VIII, St. 1)* (S. 20–23). Nördlingen: Franz Greno.
- Jaeger, S. & Staebule, I. (1978). *Die Gesellschaftliche Genese der Psychologie*. Frankfurt/M.: Campus.
- John, M. (2002). »Empirische Psychologie« im System der Wissenschaften um 1800. *Psychologie und Geschichte*, 10(3), 166–177.
- Kaufmann, D. (1995). *Aufklärung, bürgerliche Selbsterfahrung und die »Erfindung« der Psychiatrie in Deutschland, 1770–1850*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maiers, W. (1996). Der Subjektbegriff der Kritischen Psychologie. In M. Heinze & S. Priebe (Hrsg.), *Störfried »Subjektivität«. Subjektivität und Objektivität als Begriffe psychiatrischen Denkens* (S. 167–221). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Moritz, Karl Philipp (1782). Vorschlag zu einem Magazin einer Erfahrungsseelenkunde. *Deutsches Museum*, 1, 485–503.
- Moritz, K.P. (1783). *Gnothi sauton* oder Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte. In P. Nettelbeck & U. Nettelbeck (Hrsg.). (1986). *Karl Philipp Moritz. Die Schriften in dreißig Bänden (Bd. I, St. 1)* (S. 7–8). Nördlingen: Franz Greno.
- Schwarz, K.A. & R. Pfister (2016). Scientific Psychology in the 18th Century: A Historical Rediscovery. *Perspectives on Psychological Science*, 11, 399–407.
- Spies, B. (1992). *Politische Kritik, Psychologische Hermeneutik, Ästhetischer Blick. Die Entwicklung bürgerlicher Subjektivität im Roman des 18. Jahrhunderts*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Staebule, I. (1985). »Subjektpsychologie« oder »subjektlose Psychologie« – Gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen der Herausbildung der modernen Psychologie. In M.G. Ash & U. Geuter (Hrsg.), *Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Ein Überblick* (S. 19–44). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stichweh, R. (1984). *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen: Physik in Deutschland 1740–1890*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Die Autorin

Monique Lathan, M.Sc., Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU). Arbeitsschwerpunkte: psychologische Theorieentwicklung/psychologische Subjektdeutungen.

Kontakt: monique.lathan@soziologie.uni-halle.de

Wie grundlegend ist die Allgemeine Psychologie für die Psychologie, wie grundlegend sollte sie sein?

Wolfgang Mack

Journal für Psychologie, 26(1), 49–73

<https://doi.org/10.30820/8247.04>

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird versucht, die Allgemeine Psychologie im deutschsprachigen Raum kritisch dahingehend zu analysieren, ob sie als zentrales Grundlagenfach den anderen psychologischen Teilfächern die theoretischen Grundlagen bietet. Dazu gehören auch die erkenntnistheoretische Rahmung und die Explikation der ontologischen Verpflichtungen. Anhand zweier ausgewählter Texte, denen man eine gewisse Repräsentativität für das Selbstverständnis der Allgemeinen Psychologie unterstellen kann, wird gezeigt, dass die Allgemeine Psychologie dominant auf das Verständnis des Psychischen als Informationsverarbeitung festgelegt ist. Es soll gezeigt werden, dass es sich um eine auf die syntaktische Zeichendimension verkürzte semiotische Perspektive handelt. Soll die Allgemeine Psychologie grundlegend sein, muss sie diese Perspektive so erweitern, dass Psychisches als Zeichenprozess auch mit der pragmatischen und semantischen Dimension erkenntnistheoretisch und ontologisch fundiert wird. Dazu werden einige Argumente präsentiert.

Schlüsselwörter: Allgemeine Psychologie, Informationsverarbeitungsparadigma, Zeichen, Semiotik, computationale Theorie des Geistes (CTM)

Summary

How basic is General Psychology for Psychology, how basic should General Psychology be?

An effort is made to analyze critically General Psychology as part of Psychology in German speaking countries under the leading question if General Psychology gives Psychology and their subdisciplines the adequate basic principles and theoretical foundations. This includes the epistemological framing and the explication of the associated ontological commitments. By means of two selected texts supposed to be in an acceptable range representative for the self-image of General Psychology it is tried to show that General Psychology is dominantly committed to conceptualize the mental as information processing. It will be attempted to

show that this is a reduced semiotic perspective limited to the syntactic dimension of signs. If General Psychology shall be basic and foundational, then this perspective has to be extended by the pragmatic and semantic dimension of signs in order to conceptualize the mental as semiosis, a sign process. General Psychology would become a General Semiotic Psychology. Thus an adequate epistemological and ontological foundation of mental processes can be better achieved and some arguments in favor for this position are presented.

Keywords: General Psychology, information processing, computational theory of mind (CTM), semiotics, sign

1. Einleitung

Zu diesem Themenheft wurde eingeladen, um sich an Überlegungen zu einer Revision der Allgemeinen Psychologie (APs) zu beteiligen. Ein Anlass ist, die Frage nach dem Gegenstand einer Allgemeinen Psychologie wieder neu aufzuwerfen¹.

Der Begriff »Revision« ist durchaus mehrdeutig: Er kann eine kritische Durchsicht des Bestehenden meinen oder aber auf eine Ersetzung des Bestehenden durch etwas Neues abzielen. Letzteres lässt sich aus verschiedenen Gründen nicht leisten. Dazu müssten unter anderem ausreichend viele Forschende der APs beitragen. Ich bin pessimistisch, dass dies gelingt, unter anderem, weil die APs sich als »eines der forschungsaktivsten Teilgebiete der Psychologie, nicht nur national, sondern insbesondere auch international« (Bermeitinger et al., 2016), versteht. Mit dem 2016 publizierten »Positionspapier zur Lage der Allgemeinen Psychologie« (im Folgenden »Positionspapier« genannt) wurde keine kritische Reflexion der APs vorgenommen. Vielmehr ging es nicht zu Unrecht darum, vor drohenden Ressourcenverlusten in Forschung und Lehre zu warnen. Eine kritische Analyse der APs ist aber erforderlich, gerade weil in dem »Positionspapier« auf die Forschungserfolge der APs verwiesen wird, und das könnte suggerieren, dass eine kritische Revision nicht nötig ist, gehört doch laut »Positionspapier« die APs zu den »forschungsaktivsten« Teilgebieten der Psychologie, wobei die hohe vor allem internationale Publikationstätigkeit und der höchste Anglisierungsgrad (als Maß für die internationale Sichtbarkeit innerhalb der deutschsprachigen Psychologie) als Beleg erwähnt wird.

Eine Revision ist meines Erachtens aber angebracht. Daher soll eine kritische Analyse der aktuellen deutschsprachigen APs vorgenommen werden. Das soll an zwei meines Erachtens repräsentativen Texten geschehen. Beschrieben und hinterfragt werden soll die dominante erkenntnistheoretische und ontologische Verpflichtung auf das Verständnis des Psychischen als Informationsverarbeitung. Es soll gezeigt werden, dass es sich um eine auf die syntaktische Dimension verkürzte semiotische Perspektive auf das

Psychische handelt. Soll diese für die Psychologie grundlegend sein, muss die APs diese Perspektive semiotisch so erweitern, dass Psychisches als Zeichenprozess auch mit semantischen und pragmatischen Dimensionen erkenntnistheoretisch und ontologisch fundiert werden kann.

2. Welche APs sollte kritisch reflektiert werden?

Am Beginn meiner Überlegungen zu einer möglichen Revision der APs steht die Frage, welche APs denn kritisch reflektiert werden sollte. Zunächst gilt, dass die APs vergleichbar unübersichtlich ist wie die Psychologie als Ganzes. Des Weiteren weisen Prinz, Müsseler und Rieger (2017) darauf hin, dass die APs ihre Existenz als besondere Teildisziplin der Psychologie »nicht der Programmatik von theoretischen Konzeptionen, sondern der Pragmatik von Prüfungsordnungen mit dem Hauptfach Psychologie« (S. 4) verdanke. Von daher handele es sich bei der APs nicht um ein »klar abgegrenztes und in sich einheitliches Forschungsgebiet« (S. 4), es ist ja, so kann man ergänzen, nie als solches konzipiert worden. Die Existenz der APs verdankt sich auch historischen Kontingenzen vor allem fachpolitischer Art, was aber generell für die subdisziplinäre Gliederung der Psychologie gilt.

Die Abgrenzungsversuche der APs von anderen Teildisziplinen sind entsprechend programmatisch inhaltsarm, das wurde schon sehr überzeugend von Kohnen und Krüger (1983) dargestellt. Sie zeigen am Vergleich von Allgemeiner und Klinischer Psychologie, dass alle Teildisziplinen der Psychologie, also sowohl grundlagen- als auch anwendungsorientierte, nicht schlüssig inhaltlich voneinander abgrenzbar sind. Keine verfügt über exklusive Inhalte oder Methoden, die nicht auch Gegenstand oder Forschungsmittel einer anderen Teildisziplin werden könnten. So ist beispielsweise das Abgrenzungskriterium Experiment nicht zureichend, denn Experimente können in jeder Teildisziplin durchgeführt werden. Von daher ist die Gleichsetzung von Experimenteller mit Allgemeiner Psychologie falsch. Auch das »Kriterium des Differentiellen« ist laut Kohnen und Krüger nicht zureichend, obwohl es fast immer als Abgrenzungskriterium zu APs genannt wird. Die funktionelle Verknüpfung von Merkmalen Y und X muss immer an einem individuellen Lebewesen, an einer Person i gezeigt werden. Wenn die Person i auf die Ausprägung von X Einfluss hat, dann kann aus der funktionellen Verknüpfung von X und Y kein allgemeingültiger Satz mehr werden. Kohnen und Krüger meinen, dass »kein >allgemeinpsychologisches Gesetz« (was immer das auch sein mag)« existieren dürfe, »das ohne einen freien Personparameter« (S. 130) auskomme. Umgekehrt muss empirisch gezeigt werden, dass eine als allgemein gedachte funktionale Beziehung für jedes Individuum gilt, wenn man sich nicht mit einem mittleren Individuum zufriedengeben möchte, zumal das Mitteln

von Daten funktionale Beziehungen erzeugen kann, die man in keinem Individuum wiederfindet. Will man also »allgemein« als Resultat von »Verallgemeinerbarkeit« interpretieren, dann muss man die postulierten allgemeinen Gesetzmäßigkeiten bei jedem Individuum nachweisen können. Solche Nachweise fehlen über weite Bereiche der APs, in der so gut wie nie Resultate an repräsentativen Stichproben erhoben oder gar repliziert werden.

Kohnen und Krüger untersuchen weitere Abgrenzungskriterien wie Gesamt- beziehungsweise Normalpopulation vs. besondere Populationen oder Theorie vs. Praxis, die sich alle nicht als zureichende Abgrenzungskriterien erweisen. Das verbindende Element sehen sie schließlich in der Methodik. Damit meinen sie Methodik aber begründungslogisch, epistemologisch, also methodologisch, denn jede Psychologin, die eine ihrer Tätigkeiten als psychologische qualifiziert, sollte angeben können, was diese Tätigkeit zu einer fachpsychologisch begründbaren macht. Um solche Begründungen angeben zu können, sind psychologische Theorien und Modelle nötig. Meiner Ansicht nach ist es dann zweitrangig, wie allgemein-, differenziell-, x-psychologisch diese Begründung sein muss, es kommt auf die Kontexte der Begründung, die Theorie, die Interessen und die praktische Zweckmäßigkeit an. Jedenfalls muss die Begründung psychologisch sein, denn es gibt keine gegenstandsfreien, rein methodischen Begründungen, da Methoden ihrer inneren Logik nach immer Mittel zu einem Zweck sind. Die Wahl der Methode sollte durch eine Theorie der Psychologie begründbar sein. Den Schluss, dass Methoden nicht theorieneutral und auch nicht praxisneutral sind, arbeiten Kohnen und Krüger leider nur andeutungsweise aus. Die Aussage, die Einheit der Psychologie sei durch ihre Methoden verbürgt, vermeidet es, die in den angewandten Methoden implizierten Überzeugungen und Theorien zu explizieren. Gigerenzer (1981) hat beispielsweise überzeugend dargelegt, dass jede Messung – als prototypisch für die Anwendung einer Methode – Theoriebildung impliziert.

Als repräsentativ für das Verständnis von APs, das die natürlich sehr selektive Basis meiner kritischen Reflexion ist, wählte ich zwei Quellen, die das Verständnis der deutschsprachigen APs wiedergeben dürften: Zum einen das oben erwähnte »Positionspapier«, das auch dem Verständnis von APs der Fachgruppe der Deutschen Gesellschaft für Psychologie entspricht, und zum anderen die Einleitung von Prinz, Müsseler und Rieger (PMR) in das Lehrbuch »Allgemeine Psychologie« (Prinz, Müsseler & Rieger, 2017). Das »Positionspapier« gibt eine kurze, relativ repräsentative Darstellung des Verständnisses der APs aus Sicht der Fachgruppe APs wieder, deren meiste Mitglieder sich als Forschende und Lehrende der APs zuordnen dürften. Die Einleitung von PMR stammt aus einem relativ weit verbreiteten Lehrbuch der APs, aber vor allem findet sich darin im Vergleich zu anderen Lehrbüchern der APs, die mir bekannt sind, die umfanglichste und argumentativ elaborierteste Reflektion dessen, was unter APs zu verstehen ist oder zu verstehen sein könnte. Des Weiteren

wird trotz Betonung einer liberalen Forschungspragmatik gut begründet für eine Forschungsperspektive, eine Methodologie und einen Erklärungsansatz des Psychischen argumentiert.

2.1 Verständnis von Allgemeiner Psychologie gemäß dem »Positionspapier zur Lage der Allgemeinen Psychologie«

Im »Positionspapier« wird ausgeführt:

»Die ›Allgemeine Psychologie‹ – im englischen Sprachraum meist als ›Experimental Psychology‹ oder als ›Cognitive Psychology‹ bezeichnet – ist diejenige Teildisziplin der Psychologie, die sich mit den grundlegenden Funktionen und Mechanismen des Erlebens und Verhaltens auseinandersetzt. Der Fokus liegt auf den allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten, die für alle gesunden Menschen gelten. Neben dieser substanzwissenschaftlichen Funktion der Allgemeinen Psychologie ist auch die starke methodische Ausrichtung der Allgemeinen Psychologie hervorzuheben. Als Erkenntnisgrundlage der Allgemeinen Psychologie dienen in erster Linie das Experiment und die kontrollierte Beobachtung« (Bermeitinger et al., 2016, S. 175).

Laut »Positionspapier« konzentriert sich die APs auf die »grundlegenden Funktionen und Mechanismen des Erlebens und Verhaltens«, wobei der Fokus auf »allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten« liegt, mit der Beschränkung auf die Population der gesunden Menschen. Damit wird die spezifische Differenz zur üblichen Gegenstandsdefinition der Psychologie als Wissenschaft des Verhaltens und Erlebens genannt: die Untersuchung der grundlegenden Funktionen und Mechanismen. Offen bleibt, was mit »grundlegend« gemeint ist. Offen bleibt auch, was unter »allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten« zu verstehen ist. Ohne Begründung werden andere Lebewesen als Menschen nicht berücksichtigt. Die starke methodische Ausrichtung wird hervorgehoben, allerdings ohne Begründung, warum das Experiment besonders ausgezeichnet wird. Letztendlich wird nicht dargelegt, worin das Grundlegende der APs für die anderen Grundlagenfächer und für die gesamte Psychologie bestehen soll. Auch wenn das »Positionspapier« nicht beabsichtigte, die theoretischen Grundlagen der APs zu reflektieren, reicht für eine tiefer gehende Positionsbestimmung der APs der formelhaft abkürzende Verweis auf die Allgemeinbegriffe Verhalten und Erleben nicht aus, sondern es bedarf eines Korpus von Grundbegriffen, Theoremen und Grundfunktionen, die als universell postuliert werden können, mit dem Ziel, unter anderem menschliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, menschliche Universalien wie zum Beispiel die Sprachfähigkeit kennzeichnen zu können. Des Weiteren wäre es eine grundlegende Aufgabe der

APs, die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Psychologie und die damit eingegangenen ontologischen Verpflichtungen zu explizieren.

2.2 Verständnis von Allgemeiner Psychologie nach Prinz und Kollegen (2017)

Die Bestimmung der APs nach PMR ist mehrdeutig. Zunächst wird, wie oben erwähnt, die Unübersichtlichkeit der Psychologie konstatiert, aber positiv gewertet, und dann wird die Forschungspragmatik vor die Forschungsprogrammatik gestellt. Die APs sei als Teildisziplin der Psychologie, und hier ist wohl die Programmatik gemeint, weder abgegrenzt noch einheitlich, es wird zu Recht auf die historische Genese der APs aus der »Pragmatik der Prüfungsordnung« (S. 4) hingewiesen.

Allerdings werte ich Unübersichtlichkeit nicht so positiv wie PMR, da Systematizität und damit Übersichtlichkeit wesentliche Merkmale der Wissenschaftlichkeit sind. Nach Hoyningen-Huene (2013) ist Systematizität gerade das wesentliche Merkmal wissenschaftlichen Wissens, vor allem im Vergleich zum Alltagswissen, bezogen auf die gleichen Gegenstände. Aufgrund der mangelnden Systematik der APs ist nicht deutlich erkennbar, worin das Grundlegende der APs besteht.

Doch PMR bleiben nicht bei der Pragmatik. Die APs frage nach dem, was den Menschen gemeinsam ist, die Unterschiede werden ignoriert. Es wird eine sehr weitreichende Programmatik entfaltet, wenn das Wie psychischer Vorgänge dem Was, dem Inhalt derselben, vorgezogen werden soll. Es sollen die Prozesse und Mechanismen dieser Vorgänge im Mittelpunkt des Interesses stehen und nicht die Inhalte. Als »zentrale Leitideen der allgemeinspsychologischen Forschung« gelten »Universalismus und Funktionalismus«, hinter der APs stehe die »Idee einer universalistisch gedachten psychologischen Funktionslehre« (S. 4). Unter dem Dach der APs seien diejenigen Gebiete der Psychologie versammelt, »die sich den Leitideen des Universalismus und Funktionalismus verpflichtet fühlen und in denen erfolgreiche Forschungsprogramme etabliert werden konnten« (ebd.). Diese Leitideen seien aber »pragmatische Maximen der Forschung, die man beibehält, solange sie sich bewähren, die man aber aufgibt, wenn sie nicht mehr weiterhelfen« (ebd.)

Als Gegenstand einer universalistischen Funktionslehre sei das im Vergleich zu den psychischen Inhalten weniger variable und kontextgebundene »Wie des Wahrnehmens, Denkens und Handelns, d. h. die allgemeine Funktionsarchitektur der Prozesse, in denen die spezifischen Inhalte erzeugt werden« (S. 5) zu verstehen. Es sei diese allgemeine Funktionsarchitektur, die die universellen Mechanismen bereitstelle, »die für die Verarbeitung und Transformation von Inhalten des Erlebens und Verhaltens zur Verfügung stehen« (ebd.). Sehr programmatisch wird die »Aufgabe universalistischer Forschungs-

programme« darin gesehen, »das Wie vom Was zu isolieren und es in reiner Form zu untersuchen«. Es ginge nicht darum, was eine Person sieht, hört, denkt, will, sondern wie das funktioniert. Die Produkte dieser Prozesse seien direkt beobachtbar, aber nicht die Prozesse, die diese Produkte produzieren. Entsprechend, so PMR, müsse die APs trotz aller Pragmatik in der Methodenfrage »Farbe bekennen« und konsequenterweise fällt die Entscheidung für das Experiment, denn es müssen Bedingungen hergestellt werden, die diese unbeobachtbaren Prozesse zu isolieren erlauben. Man müsse die mit »der experimentellen Methode verbundenen Dekontextualisierungen in Kauf nehmen«, wenn man »die Grundidee des Funktionalismus methodisch umsetzen« (S. 7) wolle. Aufgrund der »Idee des Universalismus« sieht die allgemeinpsychologische Forschung von der Unterschiedlichkeit der zu untersuchenden Personen in der Regel ab. »Sie erklärt gleichsam das Verhalten einer fiktiven Durchschnittsperson – und überlässt die Erklärung der individuellen Unterschiede der Differenziellen Psychologie« (ebd.).

Zum Schluss behandeln die Autoren die ihrer Ansicht nach schwierigste Frage, »wie Allgemeine Psychologie funktioniert« (S. 7f.). Sie legen sich die Frage so zurecht: Es geht um die die psychischen Prozesse, die den Inhalten beobachtbaren Erlebens und Verhaltens zugrunde liegen:

»Könnten wir diese Prozesse angemessen charakterisieren, dann könnten wir erklären, wie die Erscheinungen, die wir beobachten, zustande kommen. Somit fällt die Frage danach, welche Theorien die Allgemeine Psychologie braucht, mit der Frage zusammen, wie man diese verborgenen Prozesse, Mechanismen und Strukturen adäquat beschreiben und charakterisieren kann (S. 7).«

Daraus wird gefolgert, dass man »Theorien über universelle Prozesse« brauche, »die unabhängig von den speziellen Inhalten des Erlebens und Verhaltens, in denen sich diese Prozesse manifestieren, Bestand haben.« Da es sich um universelle Prozesse handle, seien sie eher »der allgemeinen Natur des Gattungswesens Mensch zuzurechnen« als der »speziellen Kultur, unter der es jeweils lebt.« Das ist die Begründung dafür, warum die gesuchten Theorien »eher im naturwissenschaftlichen als im kultur- und sozialwissenschaftlichen Lager der Psychologie« gesucht werden müssten, »also eher in der Biologie und Hirnforschung als in der Soziologie und Historie«. Vorhaltungen an die APs, »sie verkürze den Menschen auf ein reines Naturwesen und leugne seine kulturelle und historische Bestimmung als autonomes Subjekt«, seien Teil einer Verwicklung »in ausgesprochen skurrile Debatten«. Das sei ein Missverständnis, das auf der Verwechslung von »Forschungsprogramm und Menschenbild« basiere. »Die Allgemeine Psychologie will lediglich universelle psychische Funktionen aufklären, und sie tut dies in dem vollen Bewusstsein, dass dies nur einer unter vielen Bausteinen zu einem umfas-

senderen Verständnis menschlichen Tuns und Lassens ist« (S. 7). Jedenfalls sollen die gesuchten Theorien folgende Fragen beantworten können:

»Wie kann man psychische Prozesse adäquat charakterisieren? [...] Welche Typen von Mechanismen kommen für die Charakterisierung psychischer Prozesse in Betracht, und in welcher Sprache bzw. in welcher sprachlichen Metaphorik können wir sie beschreiben? Einen Vorgang zu erklären, den man nicht versteht, bedeutet, ihn auf einen anderen Vorgang, den man besser versteht, zurückzuführen – auf einen Vorgang von prinzipiell bekannter Struktur also. Die Erklärungsangebote, die die Geschichte der Psychologie für psychische Prozesse und Mechanismen bereithält, lassen sich vereinfacht in drei Typen einteilen: Erklärungen durch Bewusstseinsprozesse, durch Gehirnprozesse und durch abstrakte Prozesskonfigurationen« (S. 7f.).

Im Folgenden erörtern die Autoren die drei Erklärungsangebote und entscheiden sich für die Erklärung durch abstrakte Prozesskonfigurationen. Die Erklärung durch Bewusstseinsprozesse sehen sie als ungeeignet an, weil sie letztlich eine Art alltagspsychologischer Theorie ist. Man erkläre »das, was jemand jetzt denkt, fühlt oder tut, durch vorausgehende Bewusstseinserscheinungen« (S. 8). Es werde »nur die Aufeinanderfolge von Erscheinungen des Erlebens und Verhaltens« beschrieben, »aber sie enthalten keine wirkliche Charakterisierung der Vorgänge, in denen diese Inhalte bestehen«. Man gewinne nichts, was man nicht schon längst wisse, »nämlich aufgrund der eigenen langjährigen Teilnahme am alltagspsychologischen Diskurs«. Von wissenschaftlichen Erklärungen verlange man mehr:

»Sie sollen das, was man beobachtet, auf andersartige Vorgänge und Mechanismen zurückführen. Wie gesagt, einen Vorgang, den man nicht versteht, zu erklären, bedeutet, ihn auf einen anderen Vorgang zurückzuführen, den man besser versteht. Dieses Kriterium wird aber von Erklärungen durch Bewusstseinserscheinungen gewiss nicht erfüllt (S. 8).«

Die entscheidende Schwäche dieses Erklärungstyps sei, »dass es viele psychische Vorgänge« gebe, »die ohne erkennbare Beteiligung von Bewusstseinsprozessen zustande kommen«. Bewusstseinserscheinungen sehe die moderne Psychologie nicht mehr »als das entscheidende Fundament menschlichen Erlebens und Verhaltens« an. Sie können psychische Vorgänge begleiten, müssen es aber nicht. Von daher käme »die Sprache der Bewusstseinserscheinungen nicht als theoretische Sprache für eine erklärende Psychologie« in Betracht.

Erklärungen durch Gehirnprozesse sehen die Autoren trotz »enormen Aufschwung« der kognitiven Neurowissenschaften als ungeeignet an, da man Gehirn-

prozesse nicht zur Erklärung der »kognitiven und psychischen Prozesse« heranziehen könne, weil erstere »eher schlechter verstanden« seien als letztere (ebd.).

Für Erklärungen durch abstrakte Prozesskonfigurationen optieren die Autoren, weil sie im Gegensatz zur Bewusstseinspsychologie und zur Gehirnforschung eine neutrale Sprache anbieten, »die gleichsam neutrale Mechanismen beschreiben« könne. Diese seien weder Bewusstseinserscheinungen noch Gehirnprozesse, »sondern abstrakte Prozesskonfigurationen, die auf beide Bereiche anwendbar sind«. Als »besonders wichtiges Beispiel für eine derartige neutrale Sprache« wird die »Sprache der Informationsverarbeitung« genannt,

»von der insbesondere die gegenwärtige Kognitionspsychologie ausgiebig Gebrauch macht. In dieser Sprache werden die verborgenen Mechanismen, die dem beobachtbaren Verhalten und Erleben zugrunde liegen, als informationsverarbeitende Mechanismen verstanden, die nach bestimmten Regeln funktionieren. Zum Teil sind diese Regeln in der Grundausstattung des Systems angelegt, zum Teil werden sie für die jeweilige Aufgabe festgelegt – ganz ähnlich einem Computer, dessen konkrete Aktivität von Vorgaben auf ganz unterschiedlichen Ebenen bestimmt wird: durch die Hardware, das Betriebssystem, das gerade aktive Programm und schließlich die Daten, die aktuell eingegeben werden. – Computerjargon als theoretische Sprache der Allgemeinen Psychologie? Das mag auf den ersten Blick befremdlich, wenn nicht gar lächerlich erscheinen. Hat die Allgemeine Psychologie nichts Besseres zu tun, als sich ihre theoretischen Konzepte bei der Informatik auszuborgen? Die Antwort ist einfach genug: Was zählt, ist der Erfolg. Kein anderes theoretisches Programm ist bisher in der Geschichte der Psychologie ähnlich erfolgreich gewesen wie der theoretische Ansatz der modernen Kognitiven Psychologie, der kognitive Leistungen als Ergebnis von Informationsverarbeitungsprozessen konzeptualisiert« (S. 9).

Die »Computermetapher« solle nicht wortwörtlich ausgelegt werden, vielmehr gehe es um die »neutrale Sprache der Informationsverarbeitung«, die geeignet sein soll, Psychologie und Neurowissenschaft zusammenzuführen. PMR führen dazu aus:

»Was den informationsverarbeitenden Ansatz vielmehr auszeichnet, ist die Möglichkeit einer abstrakten Entwicklung von Funktionsarchitekturen, durch die nicht nur die beiden Beobachtungsebenen Erleben und Verhalten theoretisch zusammengeführt werden, sondern die es gestattet, als dritte Komponente auch noch unser Wissen über Gehirnprozesse zu integrieren. Die Psychologie redet über kognitive Leistungen und psychische Prozesse, hat aber keine Möglichkeit, diese direkt in die Sprache über Gehirnprozesse zu übersetzen. Umgekehrt spricht die Neurobiologie über Neurone und Synapsen, hat aber keine Möglichkeit, diese direkt in die Sprache von Erleben und Verhalten zu setzen. Sehr

wohl können sich Psychologie und Neurobiologie aber in der gleichsam neutralen Sprache der Informationsverarbeitung treffen und gegenseitig verständlich machen – dann nämlich, wenn sie Strukturen und Prozesse im Gehirn als informationsverarbeitende Systeme beschreiben und, mit anderen Worten, Erleben und Verhalten als Ergebnisse informationsverarbeitender Prozesse auffassen, die in Gehirnstrukturen realisiert sind.

Trotzdem gilt: Die Sprache der Informationsverarbeitung wird sicher nicht das letzte Wort in der Suche nach einer angemessenen Sprache zur Erklärung psychischer Prozesse und kognitiver Leistungen sein. Sie ist nichts weiter als der aussichtsreichste Erklärungsansatz, den wir derzeit haben – und zudem bisher der einzige, der die Chance bietet, Psychologie und Hirnforschung zusammenzuführen (Bermeitinger et al., 2016, S. 9)«.

2.2.1 Zum Universalismus

Am wenigsten problematisch scheint mir die universalistische Perspektive, denn sonst wäre das »Allgemeine« in Allgemeine Psychologie sinnlos. Problematisch scheinen mir daran nur die methodologischen Gesichtspunkte. Natürlich ist es epistemologisch nachvollziehbar, dass Menschen, aber auch andere Lebewesen, dahingehend erforscht werden, was sie gemeinsam haben und man so von vielen Unterschiedlichkeiten abstrahiert. Andere Wissenschaften verfahren mit Erfolg ähnlich, so zum Beispiel das Fach Anatomie der Humanmedizin, das unter allgemeiner Perspektive Bau und Funktion des menschlichen Körpers untersucht, oder die Cytologie der Biologie, die sich mit Bau und Funktion der Zelle schlechthin beschäftigt, wohl wissend, dass keine der anderen gleicht. Diese Orientierung am Allgemeinen hat viele praktische Vorteile und ist auch im Rahmen einer methodischen Ordnung begründbar, die vom Allgemeinen zum Besonderen vorgeht. Dieses Vorgehen ist auch didaktisch gut vertretbar und insofern grundlegend für die Speziellen Psychologien.

Allerdings explizieren PMR keine universellen Begriffe, Theoreme und universellen Funktionen, sondern verdichten solche in der Rede von einer universellen Funktionsarchitektur und universell gedachten Informationsverarbeitungsprozessen, die kognitive Leistungen erklären können sollen. Unklar bleibt vor allem, wie die angeblich neutrale Sprache der Informationsverarbeitung mit der nicht-neutralen, natürlichen Sprache der Alltagspsychologie, samt deren ontologischen Verpflichtungen, zusammenhängt. Da dem alltäglichen Bewusstseinsleben keine gewichtige explanative Rolle für das psychische Geschehen zukommen soll, das ja als Informationsverarbeitung verstanden wird, wäre es spannend, diese bewusstlose neutrale Sprache in erklärender Aktion vorgeführt zu bekommen. Überhaupt zeigt sich bei PMR eindrücklich die bemerkenswerte Vernachlässigung der menschlichen Universalie Sprache, was für die APs durchaus repräsentativ ist. Stattdessen wird eine neutrale Sprache ganz in der Tradition der carte-

sianischen monologischen Erkenntnistheorie postuliert, obwohl die natürlich Sprache dia- und multilogisch verfasst ist. Monologische Erkenntnistheorien werden jedoch der kognitiven, primär kommunikativ konstituierten Erkenntnistätigkeit des Menschen nicht gerecht (Taylor, 2017). Das menschliche Sprachvermögen ist ein Apriori für die Konstruktion einer wie auch immer verfassten neutralen Theoriesprache, und es ist ein Verstoß gegen die methodologisch-epistemologische Ordnung, mit der neutralen Sprache anzufangen, um Psychisches zu erklären. Es ist ein sinnvoller Ansatz, eine universelle kognitive Funktionsarchitektur zu postulieren, aber nur auf das Funktionieren abzuheben bringt nicht die eigentliche Leistung dieser Architektur in den Blick, die im Verstehen und in der Produktion des Sinns in seinen vielen Formen besteht, zu der auch Modelle wie kognitive Funktionsarchitekturen gehören.

Problematisch scheint mir am Universalismuspostulat, wie es PMR zum Ausdruck bringen, zweierlei: Zum einen, dass man vor allem humane Universalien primär mithilfe des Experimentes erforscht und zum anderen, damit eng verbunden, die Option für einen methodologischen Solipsismus. Die Verbindung beider Komponenten führt dazu, dass man ein abstraktes Einzelwesen Mensch konstruiert, dieses aus seinen Lebensverhältnissen und Standardsituationen herauslöst, psychisches Geschehen kleinteilig zerlegt und nur auf das interne Funktionieren dieses Geschehens fokussiert. Dieser Fokussierung auf die Analyse, vor allem die bottom up Analyse, fehlt die Synthese: Diese Arbeit ist erst getan, wenn die vielen Analysate zu einer Gesamtstruktur synthetisiert werden. Es gibt dazu nur wenige Versuche, zum Beispiel von D. Dörner (1999) oder von J. R. Anderson (Anderson et al., 2004), wobei eine solche Synthese als allgemeinspsychologisches Projekt eben nicht mehr auf das Experiment als dominante Methode zurückgreifen kann, sondern sich Simulationen und auch Feldstudien bedienen muss. Damit meine ich nicht, dass man auf isolierende Analysen mithilfe des Experimentes verzichten sollte, denn, wenn man zum Beispiel wissen möchte, wie Wahrnehmung funktioniert, ist es zweckmäßig, so vorzugehen. Erst die Verbindung von Analyse und Synthese erlaubt es, ein komplexes System zu verstehen. Allerdings ist dann noch nicht die natürliche und kulturelle Umgebung einbezogen, insbesondere die ausgeprägte Beeinflussung psychischen Geschehens durch die Sprache, auch in ihrer historischen Bedingtheit. Dies verweist auf eine Allgemeine Psychologie der Artefakte, die zum Beispiel Wilhelm Wundt und Karl Bühler als nötig erachteten.

Die Stärke der APs wird von PMR in der Entwicklung einer abstrakten universellen Funktionsarchitektur gesehen, die auf das Wie fokussiert und einem systemischen Internalismus folgt. Nach solch einem epistemologischen Internalismus werden kognitive Prozesse ausschließlich als Resultanten aus Aktivitäten der individuellen neuronalen Maschinerie verstanden. Die Beschränkung auf abstrakte kognitive Prozesse eines abstrakten Modellindividuums ist jedoch nicht geeignet, Verhalten und Erleben theoretisch zusammenzuführen und darin auch noch das Wissen über Gehirnprozesse zu

integrieren. Lebewesen sind ökologische Wesen, also Systeme mit offenen Grenzen, und eingebettet in andere Systeme, weswegen die Abgrenzung von Systemen theoretisch grundlegend ist und diese Abgrenzungen begründet werden sollten. Hier ist die Option für den mentalen Externalismus eher angebracht, wie sie in Schlagworten wie Dynamizismus, Embodiment oder situierte Kognition zum Ausdruck kommt (Lyre, 2010). Ein abstraktes kognitives System ist theoretisch nicht hinreichend, sondern es gehört notwendig neben dem Gehirn auch der Körper dazu, da ein abstraktes kognitives System zum Beispiel nicht mit Deiktika wie »links« und »rechts« umgehen kann (Lyre, 2008). Von daher wird Embodiment als vereinheitlichende Perspektive für die Psychologie vorgeschlagen (Glenberg, 2010), eine Perspektive, die in der phänomenologischen Psychologie des frühen 20. Jahrhunderts wurzelt und aktuell wiederentdeckt wird (Alloa et al., 2012).

Epistemologisch betrachtet sind psychische Vorkommnisse nicht wie die Objekte der Naturwissenschaften zumindest relativ unabhängig von Subjektivem, sie müssen externalisierend in der Dritte-Person-Perspektive verobjektiviert werden. Alle Erfahrungswissenschaften setzen die Fähigkeit, Erfahrungen machen zu können, voraus, aber die Psychologie muss als Erfahrungswissenschaft mithilfe der Fähigkeit, Erfahrungen machen zu können, das Machenkönnen von Erfahrungen untersuchen. Die methodologische Besonderheit der Psychologie herauszustellen und aufzuzeigen, was es für methodische und epistemologische Grenzen gibt, wenn erfahrungswissenschaftlich das Machen von Erfahrungen von Menschen erforscht wird, auch unter dem Gesichtspunkt des Vergleiches zwischen Menschen und Tieren, gehörte zentral in den Kanon der APs, will sie denn grundlegend sein.

PMR und das »Positionspapier« optieren für eine kognitionswissenschaftlich ausgerichtete experimentelle APs und in dieser Form wird APs in Deutschland weitgehend betrieben. Meines Erachtens ist das aber nur ein Teil einer APs, die sich auch mit dem Was psychischer Funktionen beschäftigt muss, aber auch damit, ob Emotionen, Motiv, Motivation, Volition sich rein kognitiv verstehen lassen, was auf die Problematik einer allgemeinen Psychologie der Handlung und deren Erklärung verweist. Insbesondere wird der Begriff der psychischen Funktion unzureichend expliziert (Mack, 2015) (an einer Explikation derselben ansetzen könnte man mit Stumpf [1907], der Funktionen anhand deren Erscheinungen identifizierte). Ebenso wenig kann man sich mit der Sprache als Universale des Menschen beschäftigen, wenn die semiotischen Dimensionen Semantik und Pragmatik ausgeblendet werden. Ich kann die Gründe, die kulturelle Seite des Menschen aus der APs auszuklammern, die PMR vorbringen, gut nachvollziehen, wenn man vor allem am Wie psychischen Geschehens interessiert ist. Nur scheint mir das eine Form der APs zu sein, die weniger geeignet ist, breit angelegte Grundlagenkompetenzen für andere psychologischen Teildisziplinen zu liefern. Die Anwendungsfächer der Psychologie sind dominant am Was psychischen Geschehens orientiert und mir ist

nicht klar, wie man die Kenntnisse aus einer solchen Funktionslehre zum Beispiel bei der Intervention zwischenmenschlicher Konflikte einsetzen soll. Es fehlen somit system- und modelltheoretische, terminologische und epistemologische Grundlegungen der APs für die Spezielle Psychologie.

2.2.2 Zum Funktionalismus

Die Programmatik, für die PMR optieren, ist derjenigen der orthodoxen Kognitionswissenschaft (KWis) sehr ähnlich und der theoretische Rahmen entspricht der Computational Theory of Mind (CTM; Horst, 1999). Funktionalismen gibt es viele, aber PMR charakterisieren ihr Verständnis durch den Ausdruck »Funktionslehre«, nicht durch »Funktionenlehre«. Diese Funktionslehre klammert die psychischen Inhalte – meines Erachtens im Gegensatz zur Funktionenlehre – aus, weil diese variabel und kontextgebunden sind. PMR folgen dem in der KWis seit Marr (1982) etablierten Schema, drei Ebenen der Erklärung in der KWis zu unterscheiden: die Ebene des phänomenalen Bewusstseins (Erleben), die funktionale-algorithmische Ebene und die Ebene der Implementation oder Realisierung in einer Hardware. Dahinter steht der Computerfunktionalismus, demzufolge die mittlere Ebene als die Ebene der Software die entscheidende Ebene der Modellbildung ist, da Modelle abstrakt genug formuliert werden können, um unterschiedliche Inhalte (»Bewusstsein«, Was-Aspekt) erklären und um in unterschiedlichen Hardwareumgebungen realisiert werden zu können.

Die Option für das Verständnis des Psychischen als Informationsverarbeitungsprozess begünstigt freilich das Vorgehen, das Wie vom Was psychischer Prozesse zu trennen. Genau diese Trennung ist mit dem mathematischen Informationsbegriff C. Shannons vollzogen worden. Hier ist die Trennung aber zweckmäßig, da es darum geht, nachrichtentechnische Probleme zu lösen. Was durch eine Telefonleitung oder ein Glasfaserkabel »fließt«, sind nicht Bedeutungen, sondern diskrete physische Ereignisse. Diese werden als Signale interpretiert, weil man weiß, dass die Bedeutung nach einer Funktion, dem Code, enkodiert wurde, die man auch zum Dekodieren der Bedeutung verwenden muss. Shannons Theorie wurde nicht zufällig aus der militärischen Kryptologie des Zweiten Weltkriegs heraus entwickelt, da das Militär Interesse an einer Verschlüsselung von Nachrichten hatte und daran, dass möglichst viele Nachrichten (beziehungsweise die verschlüsselte Form von Signalen) vom Sender in kurzer Zeit störungsarm über den Kanal übertragen und wieder möglichst vollständig und reliabel vom Empfänger entschlüsselt werden können (zu einer kritischen Geschichte des Informationsbegriffes in der Psychologie vgl. Collins, 2007; allgemein zur Kritik der Naturalisierung der Information vgl. Janich, 2006). Ähnlich metaphorisch und epistemologisch falsch wird notorisch der Begriff Code in den Kognitiven Neurowissenschaften und der Psychologie verwendet, wenn behauptet wird, es gebe einen genetischen oder einen neuronalen

Code. Das ist zunächst metaphorische Rede, da Codieren eine menschliche Tätigkeit ist, die eindeutige Abbildung eines diskreten Zeichensystems A auf ein diskretes Zeichensystem B.

Sehr pauschal und ohne Begründung wird behauptet, dass die moderne Psychologie Bewusstseinserscheinungen nicht mehr als das entscheidende Fundament menschlichen Erlebens und Verhaltens ansehe. Ich meine, dass dieses inkludierende Wir ungerechtfertigt ist; die Mehrheit der Psychologinnen und Psychologen, vor allem aus dem sozialwissenschaftlichen und dem Anwendungsbereich, dürften der Behauptung in dieser Form nicht zustimmen. Ohne Bewusstseinserscheinungen müsste man auf den psychologisch grundlegenden Begriff der Intentionalität und der intentionalen, rationalen Erklärung, insbesondere von Handlungen, verzichten und damit auch auf eine an Rationalitätsstandards orientierte Handlungs- und Entscheidungstheorie. Das ist eine unnötig starke Einschränkung psychologischer Theoriebildung.

2.2.3 Die Grenzen der computationalen informationstheoretischen Semantikkonzeption: Das Problem der Bedeutung mentaler Zustände

Der Ansatz des Funktionalismus, mit Funktionslehre im Sinne von Fokussierung des Wie psychischer Prozesse zu kennzeichnen, ist sicher zu eng gefasst. Dieses Verständnis ist an der CTM orientiert (Horst, 1999), die mit der informationstheoretischen Semantikkonzeption einhergeht. Diese Konzeption wurde paradigmatisch von den Philosophen Dretske (1981) und Fodor (1987) entwickelt; die dazu gehörige computationale Theorie, die annimmt, intelligente Prozesse bestehen in der Manipulation (*computation*) physischer Symbole, stammt von Newell (1980) (Physikalische Symbolsystemtheorie). Ausgangspunkt ist das Problem der Bedeutung mentaler Zustände. Dieses Problem haben die radikalen Behavioristen einfach ausgeklammert, da es nach ihnen bedeutungshaltige mentale Zustände, auch solche des Erlebens, wohl gibt, aber diese wissenschaftlich nicht behandelt werden können. Erklärung, Vorhersage und Kontrolle des Verhaltens soll sich ausschließlich an Observablen, Reizen und Reaktionen, orientieren. Doch liberale Behavioristen wie Tolman machten klar, dass man mit dem Verzicht auf innere Zustände komplexes Verhalten nicht erklären kann, zumindest als hypothetische Konstrukte sollten innere Zustände wie kognitive Karten oder antizipatorische Zielreaktionen dienen dürfen. Chomsky hat am Beispiel des Erlernens der Grammatik einer natürlichen Sprache verdeutlicht, dass man um innere Zustände nach Art eines grammatischen Regelwerks, das angeboren sein muss, nicht herumkommt.

Mit dem Aufkommen von Computern entstand die Kognitionswissenschaft, die die inneren mentalen Zustände in Analogie zu den Symbolen, aus denen Programme bestehen, konzeptualisiert. Das theoretische Bindeglied ist das Konzept der mentalen Repräsentation (Sandkühler, 2009). Mentale Repräsentate bilden Repräsentanda

der Umgebung ab, zu denen sie in der Relation des Repräsentierens für ein repräsentierendes Subjekt stehen. Die Ähnlichkeit zur Standarddefinition eines Zeichens ist auffällig, die Repräsentationsrelation ist eine semiotische. Es lag nahe, die Bedeutung mentaler Repräsentate (MR) nach dem Vorbild der Bedeutung der Symbole eines Computerprogrammes zu verstehen. Diese Symbole sind diskret, also digital, und sind über binäre Schaltzustände implementiert. Die Änderung der Schaltzustände erfolgt aber nicht über die Bedeutung der Symbole, sondern über deren Codeform, da 0 und 1 durch »kein Strom« und »Strom« implementiert werden. Da die Boolesche Algebra durch binäre Stromkreisschalter oder durch digitalisierte Trägermedien repräsentiert werden kann, gewissermaßen durch Formung oder Formatierung, können überhaupt erst Symbole mit Bedeutung in Schaltkreisen und somit auch Programme als dynamische Codes von Menschen realisiert werden. Ähnlich wie in der natürlichen Sprache sind die meisten Bedeutungen komplex und müssen über reguläre Zeichenkombinationen, die Zeichengrammatik, vermittelt werden. Nach Fodor und der physikalischen Symbolsystemhypothese (Newell, 1980) erlangen die Symbole nur über ihre formalen, syntaktischen Eigenschaften kausale Wirksamkeit.

Dretske (1981) möchte die Bedeutung mentaler Zustände im Rahmen einer materialistischen – oder in aktueller Terminologie – naturalistischen Theorie des Geistes mithilfe des Konzeptes der Information naturalisieren, also auf Gesetze der Naturwissenschaften reduzieren, die typischerweise mit Gesetzen der Physik gleichgesetzt werden. Dies suggeriert jedoch eine Einheit der Naturwissenschaften, die es nicht gibt (Horst, 2007). Man muss von daher das Konzept der Intentionalität, das nach Brentano Psychisches von Physischem wesentlich unterscheidet und das heute, wenn gleich nicht ganz korrekt, mit dem semantischen Gehalt des Psychischen und seiner Repräsentationalität gleichgesetzt wird, auf Information zurückführen. Dazu muss es gelingen, zu zeigen, dass die mentale Bedeutung nur von nicht-konventioneller Bedeutung generiert wird. Ein Beispiel für eine solche nicht-konventionelle Bedeutung ist die Bedeutung von Rauch als natürlichem Anzeichen von Feuer. Wenn aber jemand sagt, dass da eine Katze auf der Matte liege, dann hat »Katze« eine konventionelle Bedeutung und bringt eine Überzeugung zum Ausdruck. Dretske gelingt es nicht, den semantischen Gehalt von Überzeugungen auf Informationen zurückzuführen, da nicht jeder informationelle Gehalt einer MR mit dem semantischen Gehalt einer Überzeugung identisch ist (Loewer, 1987). Generell besteht aber das Problem der CTM darin, dass sie den semantischen Gehalt einer MR mit der Bedeutung eines Symbols in einem Programm gleichsetzt (Horst, 1999). Fodor hat sogar, inspiriert von Chomsky, eine Sprache des Geistes, Mentalese, vorgeschlagen, die analog zu einem Computerprogramm zu sehen ist und die der Träger natürlicher, nicht-konventioneller Bedeutung sein soll. Dieser Versuch ist gescheitert, da es nicht gelungen ist, zu zeigen, dass die Bedeutung von Mentalesezeichen nicht-konventioneller Art ist. Diese Bedingung muss

jedoch notwendig erfüllt werden, wenn die CTM semantisch konsistent sein und die Reduktion von Intentionalität auf Shannon-Information gelingen soll. Dies gelingt nicht aufgrund der epistemologischen Nichttrennbarkeit der drei semiotischen Dimensionen Syntax, Semantik und Pragmatik, zumindest im Falle der menschlichen Sprache. Denn syntaktische Regeln kann man nicht semantikfrei herstellen und benutzen, vor allem sind sie keineswegs nicht-konventionell, sondern erfüllen konventionelle semantische Funktionen. Dies erkennt man daran, dass man semantische Primitive nicht nach dem kombinatorischen Urnenziehmodell verknüpfen kann, denn damit verletzt man eben konventionelle Syntaxregeln. Die Annahme, dass Symbole in Computern nur syntaktisch funktionieren, ist also falsch, denn es handelt sich um mithilfe von konventioneller Bedeutung erzeugte Artefakte. Natürlich werden diese Symbole auch interpretiert, wie man durch das Studium einer beliebigen Programmiersprache feststellen kann (Switalla, 1990). Bezogen auf die MR wäre zu zeigen, dass symbolische MR sich aus präsymbolischen MR rekonstruieren ließen. Die Auffassung, psychische Prozesse seien ausschließlich solche der Manipulation physikalischer Symbole, ist von daher falsch. Mit dem Ansatz des Neokonnektionismus wird versucht, die Genese präsymbolischer MR zu rekonstruieren. Diese Genese besteht in der Interaktion mit einer Umwelt, die in bestimmter Weise strukturiert ist, sodass eine mentale Modellbildung diese Umweltstrukturen berücksichtigen muss. Kognitive Zustände sind von daher keine, die ihren Ort in den Grenzen des menschlichen Körpers haben (Helm, 1998). Der Geist ist nicht nur im Kopf, sondern er ist ein Zeichenprozess, der Welt und Kopf verbindet. Die Welt wird als sinnhaft und bedeutungshaltig verstanden, sie ist Teil eines umgreifenden Sinnmediums. Mit Zeichen werden Unterschiede erfasst und Unterschiede gemacht, die einen Unterschied machen. Dieser Zeichenprozess ist nach Bateson (1985) Information und diese ist die Basis der Ökologie des Geistes. Vergleichbar werden die Bedeutungen von Symbolen der natürlichen Sprache durch konventionellen Gebrauch konstituiert, sie sind nicht nur im Kopf, sondern vor allem zwischen den Zeichennutzern.

Die Sprache der Informationsverarbeitung ist im Gegensatz zur Meinung von PMR also keine neutrale Sprache, die geeignet wäre, Übersetzungsdienste zwischen der Sprache des Erlebens und Verhaltens und der Sprache über Gehirnprozesse zu leisten. Eine minimale Übersetzungsleistung könnte die Shannon-Information liefern, da diese von der Bedeutung, dem Was, absieht².

Der Versuch, Psychologie auf der Basis von Shannon-Information zu betreiben, ist schon in den 1950er Jahren gescheitert und nur auf eingeschränkte Bereiche vor allem der Wahrnehmung anwendbar, um Ordnung beziehungsweise Entropie von statistischen Mustern zu messen. Das betont vor allem Luce (2003), der auch darauf hinweist, dass die Wahrnehmungsforschung urteilsbasierte Metriken, vor allem Ähnlichkeitsmetriken, verwendet, sodass der Informationsbegriff dort kaum eine Rolle spielt.

Allerdings wurde der Begriff der Information keineswegs aufgegeben, sondern er erlebte einen enormen Aufstieg zu einem Grundbegriff der KWis, wohl auch aufgrund seiner Nähe zum Alltagsverständnis von Kommunikation und Nachricht, aber auch durch seine Verbindung mit der Computermetapher (zu den Unterschieden von Computation und Informationsverarbeitung vgl. Piccinini & Scarantino, 2010; mentale Repräsentation als Informationsverarbeitung vgl. Ramos, 2014) mit der Kybernetik und der System- und Kontrolltheorie. Collins (2007) bringt Beispiele von Kognitionspsychologen, zum Beispiel Ulric Neisser, die bewusst den Informationsbegriff übernahmen, aber die syntaktische Shannon-Informationstheorie zurückwiesen. Der Informationsbegriff ist also sehr mehrdeutig geworden und hat sich inzwischen mit dem Bedeutungsfeld von »Wissen« weitgehend vermischt. Auf jeden Fall ist der Begriff Information semantisch und pragmatisch stark angereichert worden, und der Begriff in dieser Form hat definitiv nichts mit einer neutralen Sprache der Informationsverarbeitung zu tun. Selbst wenn die Sprache der Informationsverarbeitung neutral wäre, würde für diese Sprache wie für jede Kunstsprache gelten, dass ihr Vokabular aus dem Vokabular und den Regeln der konventionellen Sprache gebildet worden ist und mithilfe der letzteren interpretiert werden muss, es spricht und versteht ja niemand »Neutrisch«. Die Sprache der Informationsverarbeitung ist also »nicht der aussichtsreichste Erklärungsansatz, den wir derzeit haben (S. 9)« und sie bietet auch nicht die erhofften Chancen, Psychologie und Hirnforschung zusammenzuführen.

Obwohl es gerade in der Psychologie verbreitetes Wissen sein müsste, dass der Shannon-Informationsbegriff nicht geeignet ist, eine angemessene Theoriesprache zur Erklärung psychischer Prozesse und Leistungen zu entwickeln, finden sich kaum Anstrengungen, einen angemessenen Informationsbegriff zu entwickeln (eine Ausnahme neuerer Zeit, die ich kenne, ist N. Bischof, 1995). Schon Shannon und Weaver (1949) waren sich der Assoziationen von Information, Bedeutung und Wissen bewusst und betonten nachdrücklich, dass sie Semantik und Pragmatik ausschließen und es um rein nachrichtentechnische Aspekte der Information geht. Bereits in den 1950er Jahren wurde versucht, einen semantischen Informationsbegriff zu entwickeln, was aber zu keinen allgemein akzeptierten Resultaten führte. Der Versuch, die Erklärungsarbeit einem rein syntaktischen Informationsbegriff aufzulasten, verdeutlicht, dass man einen defizienten semiotischen Ansatz verfolgt (Serson, 2000). Die Idee von PMR, die Sprache der Informationsverarbeitung als eine zentrale Erklärungssprache der Allgemeinen Psychologie zu wählen, ist vom Ansatz her gut gedacht und auch semiotisch, aber eben defizient, weil die Beschränkung auf die Syntax und das Wie nicht gelingt, da diese de facto stets mit Semantik und Pragmatik verbunden sind. Woran soll man darüber hinaus Wie-Prozesse erkennen, wenn man nicht weiß, wonach man suchen soll? Funktionieren lässt sich nicht auf das Wie reduzieren, denn eine weitere Bedeutung von Funktion ist das Wozu des Wie. Natürlich kann man beispielsweise das Sehen so erforschen, dass man

nur untersucht, wie es funktioniert. Aber die vielen Prozesskomponenten wird man nur verstehen, wenn man eine Idee davon hat, wozu das Sehen gut ist und wozu es gebraucht werden kann. Funktionale Erklärungen beinhalten sehr wohl die Was-Komponenten (Mack, 2015).

3. Plädoyer für eine semiotisch vollständige Informationstheorie als Grundlage der APs

Die Begriffe Repräsentation, Information und Computation verstanden als Symbolmanipulation sind semiotische Begriffe. Syntax, Semantik und Pragmatik sind die drei Dimensionen der Semiotik. Erst diese drei dimensional Bezüge ergeben in der an C. S. Peirce angelehnten Terminologie von C. W. Morris den Begriff des Zeichens. Entsprechend ist ein Zeichen nicht dinglich zu verstehen, sondern als eine Struktur im Sinne zum Beispiel der Grafentheorie. Es gibt weder rein materielle Zeichen noch rein gedachte, da Zeichen wesentlich aus Mittelbezug, Objektbezug und Interpretandenbezug bestehen. Kürzt man einen Bezug weg, hat man kein Zeichen mehr. Mein Plädoyer für eine semiotisch vollständige Informationstheorie und eine Semiotische Psychologie als Kernstück der APs basiert auf der Tatsache, dass die Psychologie längst eine semiotische Psychologie ist, allerdings auf unvollständige und unsystematische Weise. Sprache und Kommunikation sind zentrale Gegenstände der Psychologie, deren Zentralität vor allem in der Sozialpsychologie offensichtlich ist. Die universale Sprachfähigkeit des Menschen macht den Menschen, so Aristoteles und W. v. Humboldt, wesentlich zum Menschen. Leider ist die Sprachfähigkeit kein zentraler Gegenstand der APs, wenngleich die große Mehrheit psychologischer Daten sprachliche Zeichen sind, man denke zum Beispiel an die Dominanz der Fragebögen in der Psychologie, an die große Rolle sprachlich-symbolischer Intelligenztestaufgaben sowie an den Umstand, dass die psychologische Datenerhebung und Messung in der Regel in sozial-kommunikativen Situationen stattfindet.

Der Zentralbegriff der KWis und der APs sowie der Neurowissenschaften ist der Begriff der mentalen Repräsentation, Repräsentationalität ist ein Kernmerkmal seelischer Funktionen. Die Repräsentationsrelation ist dreistellig und verbindet ein repräsentierendes (interpretierendes) System (Subjekt) mit Objekten (Repräsentanda) über Repräsentate (semantischer Gehalt). Interessanterweise wird aber die Informationsverarbeitungstheorie nicht mit der Theorie der Repräsentationalität des Mentalen systematisch verbunden. Dies kann hier nicht weiter ausgeführt werden, denn worauf es ankommt ist, anzudeuten, dass zentrale psychologische Theorien semiotisch sind. Von daher plädiere ich nicht für eine semiotische Wende oder eine neue Bindestrichpsychologie, sondern für eine Reformation der vorhandenen semiotischen Theoriefelder der

Psychologie. Das Ziel wäre, die psychologischen Begriffe als Grundlage der Psychologie systematisch semiotisch zu entwickeln.

Würde man den semantischen und pragmatischen Aspekt der Information zusätzlich zu dem syntaktischen Aspekt berücksichtigen, könnte man eine Sprache der Informationsverarbeitung konstruieren, die angemessen und grundlegend sein könnte zur Erklärung psychischer Prozesse und Leistungen. Nach Walter (1974) könnte dann von semiotischer Information gesprochen werden, die die Repräsentationsrelation bezeichnet. Dies würde auch bedeuten, dass die Psychologie dann tatsächlich eine Semiotische Psychologie wäre, da in ihrem Mittelpunkt die Semiose stehen würde, Semiose verstanden als Zeichenprozess, dessen Funktion in der Erzeugung, Veränderung und der Nutzung von Bedeutung und Sinnhaftigkeit (Signifikation) besteht. Wenn psychische Prozesse wesentlich durch Repräsentationalität bestimmt sind, was die zentrale Annahme der KWis ist, dann sind psychische Prozesse als Semiosen zu verstehen. Dies ist keineswegs eine neue Idee, bereits Holenstein (1992, S. 17) führt aus:

»Den Kategorien der kognitiven Wissenschaft ist dagegen gemeinsam, dass es sich um semiotische oder hermeneutische Kategorien handelt. Es sind eigentliche Zeichenkategorien (Repräsentation, Signal, Symbol, Information) oder solche, die sich auf den Zeichengebrauch beziehen (Code, Programm und Computation – ein Begriff, unter dem eine geregelte Zeichenmanipulation verstanden wird). Wie es dem Zeichengebrauch universal entspricht, ist für die Verwendung dieser Kategorien entscheidend, dass die von ihnen beschriebenen Prozesse sinnvoll sind, nicht nur in der allgemeinen Bedeutung von >funktional<, sondern auch in der engeren kognitiven Bedeutung von >verständlich< bzw. >intelligent<. So kann man ebensogut statt von >kognitiver Wissenschaft< von >semiotischer< oder gar (und provokativer) von >hermeneutischer< Wissenschaft sprechen.«

Zeichen und Semiose sind auch Grundbegriffe der Biologie (Neumann, 2011), sodass es diesbezüglich sehr durchlässige Grenzen zwischen Biologie und Psychologie gibt, da alle Lebewesen semiotisch funktionieren und auf diese Weise das Ökosystem der Lebewesen erzeugen und aufrechterhalten. Nicht nur die Beziehungen eines Organismus zu seiner Umgebung sind über Sensoren und Effektoren semiotisch, sondern auch die Beziehungen zwischen den Organen als Funktionskreisen im Organismus sowie auch zwischen den Zellen. In diesem Kontext wird die Grundfrage der Biologie aufgeworfen, die Aristoteles in seiner Schrift *Über die Seele* stellte, nämlich was eigentlich bestimmte Körper zu lebendigen Wesen macht. Leben ist die Aktion von Zeichen, mithin semiotisch. Der Begriff Information hat historisch gesehen enge Bezüge zur Seelenlehre des Aristoteles, demzufolge die Formen der Wahrnehmungsobjekte aufgenommen, aber auch vom schöpferischen Geist hergestellt werden (Busche, 2001; Voigt, 2008). Prototypisch für Semiosen sind die menschlichen Kommunikationsverhältnisse, die das

Welt- und Selbstverständnis der Menschen konstituieren. Weitere Semiosen sind in der Psychologie schon längst als Forschungsgebiete in allen Grundlagen- und Anwendungsfächern etabliert, so zum Beispiel die Sozial- und Kommunikationspsychologie, die Handlungs- und Entscheidungspsychologie, die Medienpsychologie, die Ökologische Psychologie, die Verkehrspsychologie, die Sprachpsychologie und insbesondere die Psychologie des Lesens und Schreibens, ohne eine vollständige Aufzählung geben zu können. Alle Arten des Zeigens sind Zeigehandlungen als Exemplare von Zeigehandlungsschemata, die kennzeichnend für kooperative Zeichen sind, die dem Zweck der Verständigung dienen. Letztlich sind alle Handlungen Zeichen, da ihre potenzielle Verstehbarkeit essenziell für kooperative Anschlusshandlungen ist (Trabant, 1989) und da sie letztlich Teil eines kommunikativen Textes sind (Röttgers, 2007). Bühler (1999 [1934]) sprach im Falle der Verlagerung des Zeigens in der praktisch orientierten Wechselrede in die sprachlich verfasste Vorstellung (Repräsentation) von der »Deixis am Phantasma« (S. 123). Kleinkinder lernen empraktisch den Gebrauch der Sprache dialoggeleitet triangular am Objekt orientiert, wobei auch das Ausdrucksverstehen als Lesen von mentalen Signaturen semiotisch verstanden werden kann. In der Psychodiagnostik werden Klassifikationsentscheidungen ebenfalls aufgrund semiotischer Information getroffen, und das Experiment ist ebenfalls eine Semiose (Schmidgen, 2014).

PMR haben dahingehend Recht, dass der Informationsbegriff ein Brückenbegriff ist, er ist sogar der Einheitsbegriff der modernen Wissenschaften (Lyre, 2002). Brücken schlagen kann er aber nur, wenn er semiotisch vollständig ist und wenn er angemessen ontologisch, epistemologisch und semantisch gekennzeichnet wird. Eine solche Grundlegung semiotischer Information schlägt Lyre vor. Nach Lyre sollte der Informationsbegriff a priori begründet werden, indem seine Syntax, Semantik und Pragmatik »auf die Begriffe Unterscheidbarkeit und Zeitlichkeit als genuine Bedingungen der Möglichkeit der Erfahrung« (S. 195) zurückgeführt werden. Lyre kommt über diesen Weg zur Definition der Information, die ein »Maß für den Grad an Unterscheidbarkeit« sei. Ihre Einheit sei das bit, die Informationsmenge einer Binarität. Die Binarität bezeichnet die einfachste, überhaupt mögliche Unterscheidung, Unterscheidbarkeiten der Zukunft werden potenzielle Unterscheidungen, die der Vergangenheit aktuelle Informationen genannt. Meines Erachtens sind die Zeichen die diakritischen Elemente, anhand derer die Unterscheidungen getroffen werden. In der diakritischen Leistungsfähigkeit der Zeichen, seien sie einfach oder zusammengesetzt, besteht ihr Informationsgehalt. Zum vollständigen Informationsbegriff gehöre die Unterscheidung von Subjekt und Objekt, so Lyre, denn Information existiert für Subjekte, und Objekte werden durch Information konstituiert. Zwar könne man das Subjekt qua Information objektiv beschreiben, seine »spezifische Eigenschaft als Subjekt im obigen Sinne, für das Information überhaupt erst existiert, geht dabei aber verloren, und es muss

notwendig, falls von Information sinnvoll die Rede ist, ein anderes, nicht als Objekt beschriebenes Subjekt an dessen Stelle treten.« Das »Subjekt sei im Rahmen der informationstheoretischen Systematik irreduzibel«. Ontologische und epistemologische Aspekte von Information sind in einem hermeneutischen Kreis verschränkt:

»Zunächst konstituieren wir qua Information Objekte – und letzten Endes auch das menschliche Bewusstsein als legitimes Objekt empirischer Wissenschaft. Die Semantik, die dabei vorausgesetzt ist, kann ebenso gut verobjektiviert werden. Dies ist der Halbkreis ontologisch aufgefasster Information. Der reflexive Halbkreis rekurriert demgegenüber auf die apriorischen Voraussetzungen des Begriffs von Information, und mithin darauf, dass erst das transzendente Subjekt Information als Information zu beschreiben vermag« (ebd., S. 201f.).

4. Allgemeine Psychologie als Allgemeine semiotische Psychologie

Dieser semiotisch vervollständigte Informationsbegriff sollte der Kern einer APs sein und zur epistemologischen und ontologischen Grundlegung der Psychologie dienen. Es geht also nicht um einen revolutionären Umsturz bestehender psychologischer Theorien oder um eine weitere, jetzt semiotische Wende, sondern um eine Systematisierung und Wohlfundierung derselben am Leitfaden universell orientierter semiotischer Begrifflichkeit. Die Informationsverarbeitung als Semiose ist eine Universale, in deren Rahmen Psychisches als Zeichenprozess zu verstehen und als solcher zu erforschen ist. Die angemessene Charakterisierung psychischer Prozesse sehen PMR zu Recht als zentrales Problem, und eine semiotische Charakterisierung wäre ein vielversprechender Zugang (z. B. Brier, 2010). Vieles, was im Rahmen des pragmatisch zusammengefassten Forschungsbereiches APs gemacht wird, sollte und könnte so weitergemacht werden, wenn es systematisch in den zu entwickelnden Theorierahmen einer semiotisch vollständigen Informationstheorie eingeordnet werden würde. Die Erweiterungen bezögen sich auf die ontologische, epistemologische und semantische Basis. Der enge theoretische Rahmen des cartesischen kognitiven Internalismus und Solipsismus würde erweitert, der methodologische Solipsismus würde seinen methodisch angemessenen Platz behalten, aber nicht mehr mit der Kerngrammatik einer APs verwechselt werden können.

Genauso könnte ein solcherart erweiterter Informationsbegriff eine Brücke zur Hirnforschung sein, da die Neuro- und Psychokybernetik Teile des semiotischen Konzeptes sind. PMR räumen ja ein, dass sie Dekontextualisieren und ihre Auffassung, wie APs funktioniert »nur einer unter vielen Bausteinen zu einem umfassenderen Verständnis menschlichen Tun und Lassens ist (S. 7).« Warum aber nicht den einen Baustein

mit den anderen in Beziehung setzen, zumal nach dieser Andeutung viele Bausteine fehlen? Sicherlich müsste eine systemtheoretisch und semiotisch erweiterte APs die zu enge Konzentration auf das Experiment verlassen und neben Simulationsforschung offen sein für alle Methoden der Systemforschung.

Vor dem Hintergrund der Untersuchung der Fähigkeiten der Symbolkompetenz des Menschen (und letztlich aller Lebewesen) erlaubt es die semiotische Psychologie, die menschliche Sprache, die menschlichen Kommunikationsverhältnisse gut zu modellieren. Auch lässt sich die Semiotische Psychologie gut an die Kulturwissenschaften anschließen, da Kommunikation und Semiosen konstitutiv für die Kultur sind (Assmann, 2011; Schönrich, 1991) und man sogar die KWis als hermeneutisch (Hollenstein, 1992) charakterisieren kann. Eine semiotische Psychologie könnte so in noch ausgezeichneterer Weise eine vermittelnde Disziplin zwischen Natur- und Kulturwissenschaften sein. Vor allem könnten die Vermächtnisse semiotischer Theoriebildung im Kontext der Psychologie (von Wilhelm Wundts Völkerpsychologie über Karl Bühler, Lev Vygotsky, George H. Mead, um einige wichtige Namen zu nennen) für eine semiotische Psychologie herangezogen werden. Gerade Bühler (1999 [1934]) hat meines Erachtens mit seiner Sprachpsychologie einen allgemeinen theoretischen Rahmen nicht nur für die Sprachpsychologie entworfen, sondern diesen als semiotischen Rahmen für die ganze Psychologie konzipiert. Bühler (1936) ging auch davon aus, dass die »planmäßige Gestaltung von Stoffprozessen im Dienste des Lebens« nicht ohne »Zeichenverkehr« (S. 18f.) auskommt. Dies sah Bühler als Modellgedanken der Psychologie, stammend aus der Biologie, an, womit er den Bogen von der Biologie bis zur Kultur spannte. Norbert Bischof (1995) hat im Rahmen eines systemtheoretischen Ansatzes Grundzüge einer semiotischen Psychologie gelegt, die leider für allgemeinspsychologische Theoriebildungen wenig genutzt werden.

5. Ausblick

Die skizzenhafte kritische Reflexion ist nun doch ein Vorschlag zur Revision der bis dato real existierenden APs im deutschsprachigen Raum geworden. Die internationale General Psychology könnte als weiterer Ausgangspunkt für eine allmähliche Revision genommen werden, und es wäre für die Weiterentwicklung der APs viel erreicht, wenn man die dort eingennommene breitere Perspektive übernehmen würde. Die General Psychology wird nach dem APA Dictionary of Psychology als »the broad study of the basic principles, problems, and methods underlying the science of psychology« verstanden, »viewed from various perspectives, including physiological, historical, theoretical, philosophical and practical« (VandenBos, 2015). Eine breitere, die Fachgeschichte berücksichtigende Grundlegung findet sich bei Schönpflug (2013). Eine solche APs wäre

dann vermutlich grundlegender für die anderen Teilgebiete als die aktuelle. Allerdings muss ich PMR recht geben dahingehend, dass es im deutschsprachigen Raum letztlich nur ein sehr minimalistisches programmatisches Verständnis der APs gibt. Ein erster Schritt könnte sein, eine universalistisch gedachte, semiotisch vollständige Theorie der Information und mentalen Repräsentation zu entwickeln. Damit verbunden würde man die allgemeinpsychologischen Erkenntnisse erheblich stärker systematisieren können. Der Kern der APs wäre dann semiotisch-kommunikationstheoretischer Art und man würde sich endgültig vom cartesianischen Geist in der Maschine verabschieden. Auch das Leib-Seele-Problem würde verschwinden, da es ein Produkt der cartesianischen Konzeption des Mentalen ist. Man kann mithilfe der Semiotik einen neoaristotelischen Hylemorphismus entwickeln (z. B. Jaworski, 2011), denn nach Aristoteles ist die Seele die selbsterhaltende, Ziele verfolgende, organisierende Aktivität und Aktualität des Lebendigseins (Hübner, 1999).

Zum Schluss ein Caveat: Einzelne können träge institutionalisierte Strukturen nicht ändern, was auch für die APs in ihrer Erscheinungsform an Universitäten gilt, vor allem in ihrer mit dem sogenannten Bologna-Prozess konformen, wenig flexiblen Realisierung. Eine semiotische Psychologie ist nötig, aber wer sie entwickeln und gestalten soll, sodass sie auch Einzug in Lehrbücher und Curricula halten könnte, ist offen.

Anmerkungen

- 1 Mit APs beziehe ich mich stets auf die deutschsprachige APs.
- 2 Die Shannon-Information ist die Definition eines syntaktisch-statistischen Informationsgehaltes I mithilfe des binären Entscheidungsgehaltes einer Zufallsgröße, deren Auftretenswahrscheinlichkeit p : $I = -\log_2 p$ ist, mit der Einheit $I_0 = \log_2 2 = 1$ bit (Lyre, 2002).

Literatur

- Alloa, E., Bedorf, T., Grüny, C. & Klass, T.N. (2012). *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Anderson, J.R., Bothell, D., Byrne, M.D., Douglass, S., Lebiere, C., & Qin, J. (2004). An integrated theory of mind. *Psychological Review*, 111, 1036–1060.
- Assmann, A. (2011). *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen* (3., neu bearb. Auflage). Berlin: E. Schmidt Verlag.
- Bateson, G. (1985). *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bermeitinger, C., Kaup, B., Kiesel, A., Koch, I., Kunde, W., Müsseler, J., Oberfeld-Twistel, D., Strobach, T., & Ulrich, R. (2016). Positionspapier zur Lage der Allgemeinen Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 67(3), 175–207.
- Bischof, N. (1995). *Struktur und Bedeutung. Eine Einführung in die Systemtheorie*. Bern: Huber.

- Brier, S. (2010). Cybersemiotics: An evolutionary world view going beyond entropy and information into the question of meaning. *Entropy*, 12, 1902–1920.
- Bühler, K. (1936). *Die Zukunft der Psychologie und die Schule* (Schriften des pädagogischen Instituts der Stadt Wien). Wien, Leipzig: Deutscher Verlag f. Jugend u. Volk.
- Bühler, K. (1999 [1934]). *Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache* (3., unveränderte Auflage). Stuttgart: UTB.
- Busche, H. (2001). *Die Seele als System. Aristoteles' Wissenschaft von der Psyche*. Hamburg: Meiner.
- Collins, A. (2007). From $H = \log s^n$ to conceptual framework: A short history of information. *History of Psychology*, 10, 44–72.
- Dörner, D. (1999). *Bauplan für eine Seele*. Reinbek: Rowohlt.
- Dretske, F. (1981). *Knowledge and the flow of information*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Fodor, J. (1987). *Psychosemantics*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Gigerenzer, G. (1981). *Messung und Modellbildung in der Psychologie*. München, Basel: Reinhardt.
- Glenberg, A.M. (2010). Embodiment as a unifying perspective for psychology. *Advanced Review*, 1, 586–596.
- Helm, G. (1998). Computer können denken! Eine seltsame Antwort auf eine falsch gestellte Frage. In P. Gold und A.K. Engel (Hrsg.), *Der Mensch in der Perspektive der Kognitionswissenschaften*. (S. 132–155). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Holenstein, E. (1992). Einführung: Semiotica universalis. In E. Holenstein (Hrsg.), *Roman Jakobson Semiotik. Ausgewählte Texte 1919–1982*. (S. 9–38). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Horst, S. (1999). Symbols and computation. A critique of the computational theory of mind. *Minds and Machines*, 9, 347–381.
- Horst, S. (2007). *Beyond reduction*. New York: Oxford University Press.
- Hoyningen-Huene, P. (2013). *Systematicity. The nature of science*. New York, Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hübner, J. (1999). Die Aristotelische Konzeption der Seele als Aktivität in de Anima II 1. *Archiv für Geschichte der Philosophie*, 81, 1–32.
- Janich, P. (2006). Die Naturalisierung der Information. In P. Janich (Hrsg.), *Kultur und Methode* (S. 213–255). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jaworski, W. (2011). *Philosophy of Mind. A comprehensive introduction*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Kohnen, R. & Krüger, H.-P. (1983). »Allgemeine Psychologie« versus »Klinische Psychologie«: Eine plausible, aber unnötige Unterscheidung. In R. Scheller (Hrsg.), *Forschungskonzepte der Klinischen Psychologie* (S. 124–147). München: Kösel.
- Loewer, B. (1987). From information to intentionality. *Synthese*, 70, 287–317.
- Luce, R.D. (2003). Whatever happened to information theory in Psychology? *Review of General Psychology*, 7(2), 183–188.
- Lyre, H. (2002). *Informationstheorie. Eine philosophisch-naturwissenschaftliche Einführung*. München: Fink Verlag.
- Lyre, H. (2008). Handedness, self-models and embodied cognitive content. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 7, 529–538.
- Lyre, H. (2010). Erweiterte Kognition und mentaler Externalismus. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 64, 190–214.
- Mack, W. (2015). Die aktuelle Psychologie ist eine Psychologie ohne Seele. In T. Gil & W. Mack, *Funktionen der Seele* (S. 9–60). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Marr, D. (1982). *Vision*. San Francisco: Freeman.
- Neumann, Y. (2011). Why do we need signs in biology? In C. Emmeche & K. Kull (Hrsg.), *Towards a semiotic biology. Life is the action of signs* (S. 195–209). London, UK: Imperial College Press.
- Newell, A. (1980). Physical Symbol Systems. *Cognitive Science*, 4, 135–183.

- Piccinini, G. & Scarantino, A. (2010). Computation vs. information processing: why their difference matters to cognitive science. *Studies in History and Philosophy of Science*, 41, 237–246.
- Prinz, W., Müsseler, J. & Rieger, M. (2017). Einleitung: Psychologie als Wissenschaft. In J. Müsseler & M. Rieger (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (S. 1–10). (3. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ramos, R.T. (2014). The concepts of representation and information in explanatory theories of human behavior. *Frontiers in Psychology*, 5, 1034, 1–8.
- Röttgers, K. (2007). Seele und Gesellschaft in der Sicht der Sozialphilosophie. In W. Mack & K. Röttgers, *Gesellschaftsleben und Seelenleben. Anknüpfungen an Gedanken von Georg Simmel*. (S. 10–33). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sandkühler, H.J. (2009). *Kritik der Repräsentation. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenschaftskulturen und des Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schmidgen, H. (2014). *Hirn und Zeit. Die Geschichte eines Experimentes 1800–1950*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Schönpflug, W. (2013). *Geschichte und Systematik der Psychologie* (3., vollst. überarb. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schönrich, G. (1991). Kant und die vermeintliche Unmöglichkeit einer wissenschaftlichen Psychologie. *Psychologie und Geschichte*, 2, 130–137.
- Serson, B. (2000). Semiotik und Kognitionswissenschaft. In U. Wirth (Hrsg.), *Die Welt als Zeichen und Hypothese. Perspektiven des semiotischen Pragmatismus von Charles S. Peirce* (S. 272–289). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Shannon, C.E. & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Stumpf, C. (1907). *Erscheinungen und psychische Funktionen. Aus den Abhandlungen d. königl. preuss. Akademie der Wissenschaften*. Berlin: Verlag der Königl. Akademie der Wissenschaften (Kessinger Legacy Reprints).
- Switalla, B. (1990). Die Sprache (in) der künstlichen Intelligenz. Die implizite Verstehenstheorie von LISP. In R. Weingarten (Hrsg.), *Information ohne Kommunikation? Die Loslösung der Sprache vom Sprecher* (S. 165–208). Frankfurt/M.: Fischer TB.
- Taylor, C. (2017). *Das sprachbegabte Tier*. Berlin: Suhrkamp.
- Trabant, J. (1989). *Zeichen des Menschen. Elemente der Semiotik*. Frankfurt/M.: Fischer.
- VandenBos, G.R. (2015). Eintrag »General Psychology«. In *APA Dictionary of Psychology* (2. Auflage). (S. 453–454). Washington, DC: APA.
- Voigt, U. (2008). *Aristoteles und die Informationsbegriffe*. Würzburg: Ergon.
- Walter, E. (1974). *Allgemeine Zeichenlehre. Einführung in die Grundlagen der Semiotik*. Stuttgart: DVA.

Der Autor

Wolfgang Mack, Univ.-Prof., Dr. phil., Dipl.-Psych. (Univ.), ist Universitätsprofessor für Allgemeine Psychologie am Institut für Psychologie der Fakultät für Humanwissenschaften der Universität der Bundeswehr München. Arbeitsschwerpunkte: Multitasking, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, numerische Kognition, Geschichte der Psychologie, Philosophische Psychologie.

Kontakt: wolfgang.mack@unibw.de

General Psychology Walks Again

Niels Engelsted

Journal für Psychologie, 26(1), 74–96

<https://doi.org/10.30820/8247.05>

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Allgemeine Psychologie als Wiedergänger

Dieser Artikel hat zwei Teile und erklärt die Rolle, Wichtigkeit und grundsätzliche Ordnung der Allgemeinen Psychologie. Der erste Teil wird wie eine Schauergeschichte erzählt; wir durchqueren die lange Geschichte der Allgemeinen Psychologie und ihre typische Abwesenheit, also die Krise der Psychologie. Auf der Basis der Theorien von George Henry Lewes, Herbert Spencer, Karl Bühler, und Lev Vygotsky und anderen werden Voraussetzungen genannt, die der Autor für Notwendig für eine Allgemeine Psychologie hält. Aufbauend auf Aristoteles Taxonomie der Bio-Psychen wird vorgeschlagen, Psychologie in vier Unterkategorien zu unterteilen, die jeweils erklärungsbedürftig sind. In evolutionärer Rangfolge: Bewusstheit, die das psychologische Präsens bzw. das Jetzt setzt. Intentionalität, die die Zukunft erschafft. Gedächtnis (mind), das die Vergangenheit erschafft. Menschliches Bewusstsein, das den Blick von Außen ermöglicht. Intentionalität wird zum zweiten Hauptsatz der Thermodynamik in Beziehung gebracht. Gedächtnis wird mit REMS bei Säugetieren verbunden. Menschliches Bewusstsein wird mit einem neuen Verständnis der menschlichen Evolution in Beziehung gesetzt, in dem alle definitorischen Eigenschaften des Menschen – Gesellschaft, Bewusstsein und Sprache – zusammengefasst werden.

Schlüsselwörter: Allgemeine Psychologie, Krise der Psychologie, Epistemologie und Episteme, Wissenschaft, Intentionalität, Gedächtnis, menschliches Bewusstsein, menschliche Evolution

Summary

Explaining the role, importance, and basic layout of general psychology, the paper has two parts. In the first part, told as a ghost story, we visit the long history of general psychology and its usual absence, aka the crisis of psychology. Drawing on the insights of among others George Henry Lewes, Herbert Spencer, Karl Bühler, and Lev Vygotsky, a number of requirements are listed that the author believes are necessary for a general psychology. In the second part is sketched the author's proposal for such a general psychology. Built on Aristotle's taxonomy of bio-psyches, the proposal divides psychology into four subdomains, each in need of explanation. In evolutionary sequence: *Sentience*, which posits the psychological present

moment or now. *Intentionality*, which posits the future. *Mind*, which posits the past. *Human consciousness*, which posits the view from without. Sentience remains unexplained. Intentionality is linked to the second law of thermodynamics. Mind is linked to REMS in mammals. Human consciousness is linked to a new understanding of human evolution in which all the defining attributes of the human being – society, consciousness, and language – arrive all at once and together.

Keywords: general psychology, crisis of psychology, epistemology and epistemics, sentience, intentionality, mind; human consciousness, human evolution.

I. Graveside Seminar

With this special issue of *Journal für Psychologie*, a ghost of ages past – *general psychology* – walks again. Why general psychology? Whatever else it may be, general psychology is also a statement; in fact, it could be called the declaration of independence of psychology. The adoption of Galilean methodology may make you scientific, but it is not enough to make you an independent and rightful science in the family of sciences; you must stake out a territory and claim it as your own. A special science is defined by its special subject matter, a domain of its own within the compass of the sciences, with laws of its own, requiring methods of its own. A special science should be able to outline this domain; or, at the very least, tell what it is about. In psychology, this mapping task is assigned to the special field of general psychology. Alas, today that field is merely a phantom. Without a unifying map, psychology is left with a questionable scientific status, undefined, disjointed, a *mélange* of seemingly unrelated disciplines. Psychology can do better. The attempt to resurrect the old ghost should therefore be much welcomed.

If we wish an evening of spirited and illuminating conversation with that long-awaited specter, Highgate Cemetery in London will not be the worst place to have it. Here lie, within a few meters of each other, George Henry Lewes, (next to his common-law wife, Mary Ann Evans, also known as the famed author George Eliot), the once celebrated philosopher Herbert Spencer, and, just across the aisle under an Easter Island-like bust, famous Karl Marx. Could we also, just for the occasion, conjure up the naturalist Alfred Russel Wallace and the American psychologist and philosopher William James – both being eager contributors to the London Society for Psychological Research, we just might – the seance on general psychology would be nearly perfect. Only old Aristotle would be missed. After being force-fed with spiritual ideas by his teacher Plato, the Greek master reverted to his father's trade and became a firm and dedicated naturalist and would surely decline such a spooky invitation; but we can always speak for him.

Of the people mentioned, there is a good chance you don't know who Wallace was, and an almost certainty that you never heard of Lewes. Both lacunae are telling. In Wallace's case, being unknown is his punishment for having independently discovered evolution by natural selection and nearly scooped Charles Darwin. In Lewes' case, it is the story of the right idea arriving at the wrong time and place.

General psychology and the crisis of psychology

The right idea was the formula for a general psychology with which Lewes opened his work, *The Study of Psychology, Its object, scope, and method*. »The constitution of a science means,« he wrote, »first that circumscription of a class of phenomena which, while marking its relations to other classes, assigns it a distinctive position in the series of the sciences.« Having ringed in the field and related it to the neighbors in the family of sciences, Lewes explains how you must next specify the special object that defines and mandates your special science and add the special methods of search this object requires.

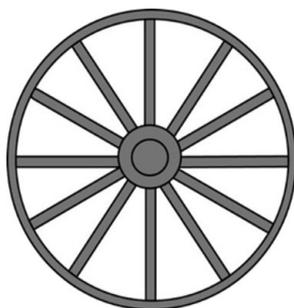


Fig. 1: Lewes' wheel

Thus, constituted with a rim and a hub, and the interconnecting spokes of multiple disciplines – let's call it the Lewes-wheel – a science can begin to roll; »the discovery of today enlarges without overturning the conceptions of yesterday,« Lewes writes, »each worker brings his labors as a contribution to a common fund, not an anarchical displacement of the labors of predecessors.«

Lewes names several sciences which had reached this wheel stage, astronomy, and biology, for instance, then adds that regretfully it »cannot be said of psychology« (Lewes, 1879, p. 4–5). Here there was no common fund, only anarchical displacement. Lewes wrote this in 1879, the famous year in the annals of psychology when Wilhelm Wundt is said to have founded scientific psychology by opening his Psycho-physical

Laboratory in Leipzig. But though this event marked psychology's much needed exodus from philosophy and philosophy departments, it did not end *the crisis of psychology*, as the malaise was soon to be named; rather it exacerbated it. As James confided to his students: »It is no science, it is only the hope of a science« (James, 1892, p. 435). Psychology was not in want of spokes, of course; then as now, the science contained many important fields, but lacking a defining rim and an organizing hub, the spokes – when not beating up each other like in a drum sticks tattoo – went each their own way in mutual disregard.

Though no longer by Lewes, who had died on the eve of his book's publication, serious attempts were subsequently made to address the problem. Latest in 1927, when two important texts were published with >crisis of psychology< in the title. One was Lev Vygotsky's *The Historical Meaning of the Crisis in Psychology*. Like Lewes, Vygotsky insisted on the necessity of a defining hub; or a >cell<, as he called it, after the vital hub in biology. »Anyone who could discover what a psychological cell is,« he wrote in his notebook, »would thereby find the key to psychology as a whole« (Vygotsky, 1978, p. 8). The other was Karl Bühler's *Die Krise der Psychologie*, in which Bühler promoted an ecumenical rule that should be mandatory in general psychology. In our metaphor, Bühler basically said that every spoke brings something to the wheel, no spokes should therefore be left out, but all assigned their rightful and important place in the whole.

So very close they were, but hardly had their ideas been presented before the world fell apart. Economic depression spread globally from the 1929 Wall Street crash, and in the wake of rising social suffering, Nazism descended over Germany, forcing the leading lights of German psychology into exile. When war and bloodshed ended, the epicenter of psychology had shifted from Germany to America; from psychology's Athens to its Rome, as the saying went, and what occupied the Romans were practical matters, not the theoretical concerns of the Athenians. This bias, unknown to physicists, is still with us.

Brave synthesizing attempts were still being made – among the major, William Stern (1938), Sergei Rubinstein (1959), and Klaus Holzkamp (1983) – but these were the exceptions. When general psychology was acknowledged at all, it was only in name, and only as a catalogue of spokes, like the content list of the standard beginner's textbook, no hub, no rim, no wheel. Did students find their curriculum piecemeal and incoherent, deep meta-philosophical explanations were offered, or, they were simply told that psychology was primarily a toolkit. And – as if by general agreement – the crisis of psychology was never mentioned again.

When the centennial for Wundt's laboratory called for a progress report this vow of silence had to be suspended, however, and forth it gushed. »A winter of discontent,« was how Jerome S. Bruner characterized the state of psychology in his Herbert Spencer Lecture (Bruner, 1976), later explaining that »psychology, the science of mind

as William James once called it, has become fragmented as never before in its history. It has lost its center and risks losing the cohesion needed ... to justify a division of labor between its parts« (Bruner, 1990, p. ix). »The whole exercise has fragmented into many sub-disciplines that have nothing to say to one another,« David Cohen agreed (Cohen, 1995, p. 237). »Ambiguous at best and chaotic at worst,« said Amedeo Giorgi (Giorgi, 1992, p. 46). »An intellectual zoo,« George A. Miller added (Miller, 1992, p. 40). Yes, the whole »enterprise shows a disturbing absence of that *cumulative* character that is so impressive in disciplines like astronomy, molecular biology, and genetics,« Paul Meehl lamented (Meehl, 1991, p. 3). Right, said Sigmund Koch and David Leary, who had been commissioned to edit APA's big centennial report, »after a hundred years of ebullient growth, psychology has achieved a condition at once so fractionated and so ramified as to preclude any two persons agreeing as to its >architecture<« (Koch & Leary, 1992, p. 2). »It seems to me,« Zeno Pylyshyn pondered, »that at least part of the reason that psychology is hard is that we don't have a good idea of what it's about – what it's a science *of*« (Pylyshyn, 1987, p. 97). It may not be about anything, Koch and Leary sighed, wittily comparing psychology to »a jumbled >hidden-figure< puzzle that contains no figure« (op.cit.).

With no hub, no wheel, no rolling cumulation, psychology became a walking dead in the eyes of the neighbors, on one side the culture-and-language crowd, on the other the brain-people, each gang eager to divide up and take over the territory. »Psychology itself is dead,« declared Michael Gazzaniga, speaking for both, and sending a shiver through the graveyard. Then the famous neuroscientist smugly added, »the odd thing is that everyone, but its practitioners knows about the death of psychology« (Gazzaniga, 1998, p. xi–xii).

Fake news, it is, of course, the death of psychology, but also a call for us to resurrect the quest for a general psychology, which, by outlining the basic architecture – the Lewes-wheel – of our rich and complex science, can offer something more than just silence to the crisis of psychology. In other words, it's time to renew James' hope and stop the whimper. »It is never too late to be what you might have been,« as Lewes' wife famously says on a fridge magnet of mine.

Correction

While it is hard to deny that psychology still resembles a broken mirror, it is not actually true that psychology has been without cumulation. On the contrary, if we take the long view, and general psychology should, no science has probably been more cumulative than psychology. From ancient times to the present day, the field has been a winding road of points of view, each addressing the previous one, often confrontational, but also adding to and enriching the ongoing conversation.

Neither is it true that psychology has been in want of hubs. On the contrary, the historical record shows an abundance of proposed hubs – from the *anima* of ancestral shamans and the *soul* of Plato to the *psyche* of Aristotle and the *intentionality* of Brentano; from the *reflex* of Descartes and Sechenov to the *behavior* of Watson; from the *subjective experience* of Locke and Wundt to the *mind* of Hume and the streaming *consciousness* of James; from the *stimulus-response* of Pavlov to the *activity* of Leoniev and the *word-informed activity* of Vygotsky; from the *existence* of Kierkegaard and Jaspers to the *meaning* of Frankl and the *person* of Stern – all with a valid claim to importance. If – following Bühler’s rule – all should be recognized, and none left out, the only question remains which one should be made the foundation stone of the building, Vygotsky’s key to the whole psychology?

Returning to our Highgate seminar, what did Lewes think?

Acting and knowing

»We live, feed, and move. We, feel, think, and will,« Lewes writes; and, as »the only agent known is the organism,« »psychology is a branch of the general science of life« (Lewes, 1879, p. 9–11). This seems like vintage Aristotle; the Greek master had founded the world’s first naturalist psychology precisely as a biology, based on the functions and faculties of the living agent, moving, feeding, sensing, and – eventually – thinking. Relative to Aristotle, Lewes made two provisos, however. »Psychology is somewhat less, and somewhat more, than the subjective theory of the organism,« he writes (*ibid.*, p. 25).

Aristotle had made no clear demarcation between the psychological and the bodily functions, naming them all *psyche*, defined as the agent’s striving toward a preset goal. When, however, in the subsequent conversation, Galileo showed that striving was not how physical phenomena worked, the soul-body distinction was forced, and the psycho-physical problem born. An example of progressive cumulation, but also a call for a more stringent demarcation of psychology. We therefore, Lewes writes, »need to specify the difference which leads us to mark off Psychology as a branch of the general science of life« (*ibid.*, p. 9). Psychology can only be a subdomain of biology.

Aristotle’s had been a psychology of acting, but after Galileo, beginning with Descartes and Locke, it became a psychology of knowing. Following this tradition, Lewes marks off psychology as »the science of sentience«; concerned »solely with the sentient functions and faculties of the organism« (*ibid.*). This is good, but only if we don’t forget acting. Splitting off knowing from acting will destroy any general psychology. Psychology must be like tennis, the player not only receiving, but also serving. As famously argued by John Dewey, in the reflex arc the efferent and afferent becomes entwined like a Möbius band, and this goes for the molar subject-object activity as well;

mind and behavior, the cognitive and the conative, are basically an inseparable set. If this makes action a species of sentience (or sentience a species of action), a single term to cover both meanings would be welcome.

The psychologist and Aristotle-scholar Franz Brentano (1874) found it in the term >intentionality<, which aptly has been paraphrased as >aboutness<. Every psychological phenomenon is about something, every subject posits an object, he said in his famous definition, and thus made the circle back to Aristotle's purposive agent. So did William James in his well-known definition: »The pursuance of future ends and the choice of means for their attainment are thus the mark and criterion of the presence of mentality in a phenomenon« (James, 1890, p. 8). As it can be said to catch both meanings, acting and knowing, let's call it James' composite.

Epistemology vs epistemics

The reason Lewes opts for >sentience< rather than the traditional >consciousness< – the favorite of James and everybody else – is worth noticing. Consciousness, he explains, is tied in with too many special connotations and he needs a more general generic term. In general psychology, the choice of the generic term is of the utmost importance.

In my own work, where >sentience<, >intentionality<, >mind<, and >human consciousness< have each been given a specific and different meaning, I had to continue Lewes' search for an inclusive generic term. In the end, I opted for psychology as *>the science of epistemics<*, defining >epistemics< as »the ways the world can be known to beings to which the world can be known, known in the widest possible sense, conatively as well as cognitively« (Engelsted, 2017). Awkward and unfamiliar, the term is at least connotation-free; further, it enables a much-needed distinction between psychology and philosophy.

In philosophy, epistemology is the jewel in the crown. It is traditionally defined as the investigation of the nature and possibility of knowledge, which explains why psychology for ages was classed as a minor field of philosophy and taught by philosophers. The content being the same, *i.e.*, knowing, it was difference in method that in the 1870's finally enabled psychology to exit philosophy. By leaving the armchair and adopting measurement and experiment from the inventory of natural science, psychology broke free from the philosophy departments and declared itself a science. Now a defining part of psychology's self-identity, a preoccupation with method has ruled the science ever since. This is not wrong as such, but that only makes it worse, as the emphasis on method sidesteps the real issue and hides the true – much subtler and much deeper – difference between philosophy and psychology. It basically comes down to this. The *nature of knowledge* and the *possibility of knowledge* are two radically different proposi-

tions. The first takes knowledge as a given, the latter calls its existence into question. This is the true watershed that separates psychology from philosophy. Philosophy concerns itself with *epistemology*, the possibility of knowledge; psychology concerns itself with *epistemics*, the reality of knowledge and how it comes about. Without this distinction, a confusion of issues easily creeps into psychology, as the age of postmodernism bears witness to. Adopting the term epistemics thwarts this confusion.

Two cultures

Lewes' second proviso makes psychology *more* than biology. »Our science must seek its data not only in biology but in sociology; not only in the animal functions of the organism, but in the faculties developed under social developments«, he writes (Lewes, 1879, p. 51). »It is therefore to History and the observation of man in social relations that we must look« (ibid., p. 61).

This may, strictly speaking, reflect a bias, still dominant among psychologists, to sloppily equate biology with its subdomain physiology. If biology is the general science of life, obviously, human society and history must be included. Aristotle got that right, defining us as a *zoön politikon*, a societal animal; but since he is not present to protest, let's not be nitpicking; we understand what Lewes means and there are more urgent issues.

Long before it was codified by Wilhelm Dilthey as *Naturwissenschaft*, which *explains*, and *Geisteswissenschaft*, which *understands*, the world of human knowledge had been divided into fields dealing with physical *causes* and fields dealing with human *meaning*. Though not unreasonable, the divide is quite unforgiving, leading to the two incompatible cultures famously described by C. P. Snow. While this sits well with most, for instance the culture-and-language crowd and the brain-people mentioned above, it is a real problem for psychology, which has a foot in each camp. Wilhelm Wundt chose to face that challenge by simply making two different psychologies; first his *Physiologische Psychologie* based on psycho-physical laboratory experiments, then his multi-tome *Völkerpsychologie* based on cultural studies; and this division still basically rules psychology.

Two psychologies are not one, however. The touchstone of general psychology is precisely the claim for *one* psychology, the call for one basic architecture to hold both physics and intentionality, Galileo and Aristotle, physiology and culture, cause and meaning. By asking for Biology and History both, Lewes makes that claim.

Biology and History are the cue words for our other participants to come forward. As an adulated philosopher, a close friend of Lewes, and the lost love of George Eliot, Herbert Spencer steps first.

Evolution

General psychology is basically an ordering of the different species of knowing, knowing in the widest sense. In botany, chaos and crisis were turned to rapid progress when people agreed on the taxonomy based on sexual organs Linnaeus was offering, and it says a lot about the dedication of the 18th century botanists that consensus was achieved despite the *artificial* character of Linnaeus' system. One could hope something similar would follow if taxonomic agreement was reached in psychology. In psychology, where *ad hoc* systems, Wundt's for instance, have all failed, a similar happy outcome would, however, be too much to expect unless a *natural* system was found.

Spencer found the method to that natural system. In 1855, laying down an all-important instruction for general psychology to follow, he wrote in *Principles of Psychology*: »Mind can be understood by showing how mind has evolved« (Spencer, 1855/1870, p. 271). In other words, evolution is the key to the mind's natural order.

Spencer's evolutionary book predated, anticipated, and prepared the ground for Darwin's *The Origin of Species*. Darwin did not discover evolution. Jean Baptiste Lamarck did. In 1809, the year Darwin was born, Lamarck in *Philosophie Zoologique* presented a completely naturalistic, elaborate, and essentially correct theory of life's evolution, covering both its first beginning as a physical accident in a chemical soup, and apes descending from the trees to become human beings. Spencer learned about it from a critical review written by Charles Lyell, Darwin's mentor and protector, and became an evolutionist.

What Darwin discovered was *natural selection*, the invisible hand, or market mechanism, that propels evolution. He got the idea from Thomas Malthus' 1798 tract *On Population*, which claimed that there would always be too little food to feed all, and in the social struggle some would necessarily have to go down in squalor, disease, and early death. Reading this in 1838 made Darwin's theory click. Like the breeder weeds out the less suited specimens, so does the inevitable competition in nature, he said.

Twenty years later Darwin had not yet made his theory public when Wallace made exactly the same discovery, and, unknowing of Darwin's work, asked him of all people to see it published!

A grave embarrassment was averted only by the adroit intervention of Lyell, who organized a joint presentation of papers, which Darwin – Lyell breathing down his neck – speedily followed up with the book that rode him to fame and a burial place in Westminster Abbey.

The term is of a later date, but Malthus was the originator of the *Social Darwinism* that quickly gained the theory of natural selection popularity as it provided a scientific legitimization of crass social inequality, white supremacy, and colonialism. Spencer read Malthus and became a rabid Social Darwinist. So did Wallace. Having read Spencer's

Social Statics, he wrote: »It is the same great law ... in the struggle for life, which leads to the inevitable extinction of all those low and mentally undeveloped populations with which the Europeans come in contact« (Wallace, 1864, p. clxiv-clxv). After reading Darwin, Spencer in *Principles of Biology* came up with the phrase that came to define Darwinism, and which, on Wallace's suggestion, Darwin adopted from the fifth edition of *Origin* as the more accurate: *Survival of the fittest*.

Impact of Darwinism

»[T]he idea of evolution had been bred in my very bones – as was the case with all my contemporaries,« wrote the Berlin psychology professor Carl Stumpf (cf. Murchison, 1930, p. 409). Possibly true, it didn't show up much in the subsequent works of the psychologists. Except in America.

It was reading Darwin that brought William James to science. First on a zoological expedition to South America; and, when that was a grave disappointment, and he was sent to Europe by his family to recover from depression, to psychology, the new science. In Germany he visited the Psycho-physical laboratories of Wundt and his compatriots, and on his return he started a psychology course at Harvard. The textbook he published for that course in 1890, *Principles of Psychology*, brims with the spirit of evolution; by a wide margin, it is still the most fresh and inspired introduction to psychology and shows what general psychology might have been. Only this didn't play out; outmatched by the »brass-instrument and algebraic-formula psychology« that came to rule the day and filled James »with horror«, he signed over his chair to a German professor and left the »measly little science.«

Still, the cat was out of the bag. Edward B. Thorndike, whose experimental chickens James had kept in his home when the university balked, and who later won international acclaim for his conditioning experiments with escaping cats, was only one of many students inspired by James. With Spencer as America's First Philosopher, and *Survival of the fittest* its prime ideology, evolution became a leitmotif in American psychology.

Forth and back

Survival of the fittest is a one-size-fits-all formula and leads to a one-size-fits-all understanding of life. That is, an emphasis on the basic uniformity and continuity of all lifeforms. Besides Malthus, this notion – adopted from Lyell's geological Uniformitarianism – had been the axiomatic key to Darwin's discovery, (Wallace's too), and Darwin subsequently devoted *The Descent of Man*, 1872, to demonstrate that every human trait was to be found among the animals too, if to a lesser degree. The idea opened a whole

new front in psychology, as it meant that the study of animals offered a completely new path to the understanding of the human being. Darwin-inspired John B. Watson grabbed it with both hands; in his 1913 *Manifesto of Behaviorism* he wrote: »The behaviorist, in his efforts to get a unitary scheme of animal response, recognizes no dividing line between man and brute« (Watson, 1913).

Darwin's and Watson's »no dividing line« is the first of two crucial steps. For the second, we return to Wallace, who suddenly remembered. As a professional collector of birds, butterflies, and beetles, he had spent long periods living with the South American Indians, and he now recalled that they had been equal to the white man in every capacity, and not, as Social Darwinism claimed, a breed belonging to a lower rung on the evolutionary ladder. Rather than the gradual ascent from the ape to the savage to the British gentleman at the summit, as had now become the accepted view, there was a leap landing *all humans* on the far side of a man-brute divide. I defy you to upset your own doctrine, Darwin wrote in despair; and it didn't help that his two closest allies, Charles Lyell and Thomas Huxley, sided with Wallace. Wallace sums up the controversy:

»On this great problem the belief and teaching of Darwin was, that man's whole nature – physical, mental, intellectual, and moral – was developed from the lower animals by means of the same laws of variation and survival; and, as a consequence of this belief, that there was no difference in *kind* between man's nature and animal nature, but only one of degree. My view, on the other hand, was and is, that there is a difference in kind« (Wallace, 1905, vol. 2, p. 17.).

Who was right? Bühler's rule applies here: they were both right. It is equally true that humans and animals are the same, and that they are not. The task is to show how this is possible.

Now it so happens that this continuity-discontinuity conundrum was addressed by Aristotle in the world's first general psychology.

His solution was a Russian doll model with psyches nesting inside psyches. *All life*, defined by feeding (energy-consumption) and reproduction, was the big matryoshka; inside which was the smaller doll of *animal life*, defined by locomotion and perception; inside which was the still smaller doll of *higher animal life* (mammals), defined by dreaming and imagination; inside which was the smallest doll, the *human being*, defined by societal living, language, and human consciousness, or reason. The human being is unique in the model; but is also a mammal like the other mammals; an animal like the other animals; and a living being like all the other living beings.

Aristotle had no notion of evolution but applying Spencer's instruction – showing how mind has evolved – to Aristotle's taxonomy would surely point the way to a general

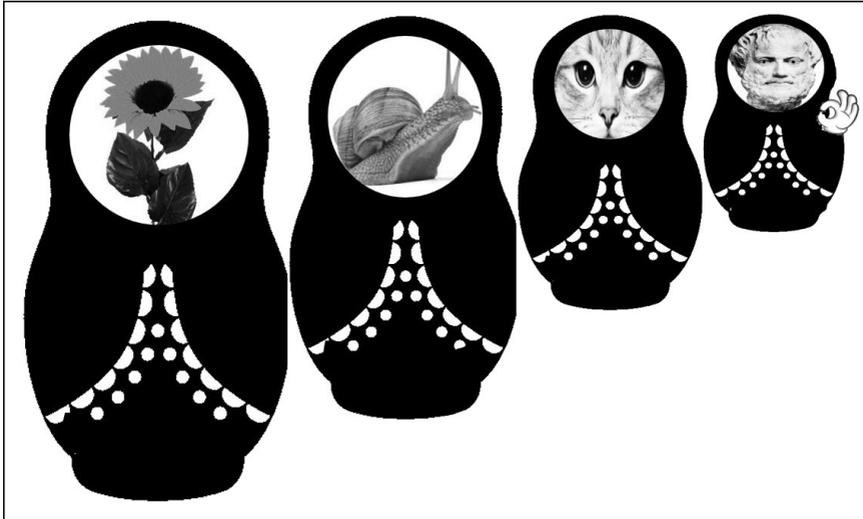


Fig. 2: Aristotle's Russian doll

psychology. The doll-model still does not explain, of course, how evolution got from one doll to the next. A general psychology would want an answer to that, and ideally one satisfying *both same and not*, degree and kind, a case of *innovative reuse*, we could call it.

The division of labor

The mention of societal living calls forth Karl Marx. At this very spot at Highgate, his lifelong friend and comrade-in-arms, Friedrich Engels, summed up his contribution, saying, »just as Darwin discovered the law of development of organic nature, so Marx discovered the law of development of human history« (Engels, 1883). It is a fair comparison. In his 1927 book on the crisis of psychology, Vygotsky wrote that »the creation of a general psychology would be the only justifiable application of Marxism to psychology« (Vygotsky, 1927, p. 330). If we want to place history, society, and human consciousness on our general psychology map, bringing in Marx is certainly justified; there has been little else progress to show in these matters.

Marx's important achievement was to add a second *division of labor* to the first famously expounded by Adam Smith in his seminal 1776 *Wealth of Nations*. The first was the old story of humans taking up tools and working, then specializing into trades – the baker did this, the tailor did that – followed by barter and exchange, in the process creating the human society as a trading platform and marketplace. Smith's point was

that with division and specialization productivity rose and with it the national wealth. Marx didn't disagree, of course, but pointed to another and more primary source of wealth, namely labor's ability to produce a surplus; that is, the capability of the worker's production to exceed his consumption. Capitalism with its division of labor between workers producing the surplus, and capitalists investing this profit in further cycles of growth, was the perfect example, but Marx recognized the same principle of surplus labor generated wealth in the previous historical feudal and slave-owning societies, which defined the human society as a class divided and surplus driven growth engine.

This, of course, is political economy and sociology, the human as a *zoön politikon*, Aristotle's societal animal. How it also became psychology, the human as a *zoön logon echon*, Aristotle's animal with consciousness and language, owes to the wild geniuses of German Romanticism. J. G. Fichte basically argued that consciousness is awareness turned inside out, seeing yourself from the outside, alienation; and G. W. F. Hegel subsequently saw a prime example of this alienation in labor where the worker is dispossessed of his product. Like most of his generation, Marx was taken in by Hegel's erudition and dialectical method, which became the guide for his own economic and political work, centered on surplus labor. Rejecting the widespread accusation that surplus labor was theft and should be abolished, Marx identified it as the very basis of human society and the foundation of human consciousness.

While the suggested psychology of alienation is none too clear, it is highly evocative. We don't have many intelligent inroads to human consciousness, but the notion that consciousness and society holds a deep secret in common is certainly one. Excavation will be needed, but it seems a fair bet that treasure general psychology can ill afford to ignore is buried under the Easter Island bust.

Status

What has the graveside seminar brought us? Let's make a list.

- *Lewes' wheel* – the general layout or architecture of psychology with rim, hub, and spokes, *aka* general psychology
- *Vygotsky's cell* – the entity or relation that is defining of a scientific domain
- *Bühler's advice* – the belief that everybody has a valid point, which should be included
- *James' composite* – the necessity of bringing together knowing and acting in one understanding
- *Lewes' One-psychology claim* – the need for psychology to encompass cause and meaning both and span the nature-culture divide
- *Spencer's instruction* – that the evolution and the phylogenetic sequence is the guide to the mind

- *Wallace's two-step* – the recognition that humans are the same as animals, and they are not, preferably in that order
- *Innovative reuse* – the solution that can explain same and not
- *Aristotle's Russian doll* – the taxonomic nesting model that identifies four major subdomains of psychology and accommodates Spencer's instruction and Wallace's two-step
- *Marx's buried treasure* – the deep, but elusive connection between human consciousness and human society

It is my belief that these bullets – if not all, then certainly most – are essential for general psychology. At the present time where an agreed-upon general psychology is just a phantom, possible solutions are at least as important as final solutions. Following Bühler's advice, many should be welcomed to the table; wise or not, it will take more than one blind man to get this elephant right. As an example of a possible solution built on the above bullets, the following is a short sketch of my own general psychology proposal (Engelsted, 2017).

II. A Possible Solution

Built on Aristotle's nesting model, my general psychology becomes a four-wheel drive, dividing the domain of psychology into four subdomains in evolutionary sequence. The subdomains are the four fundamental ways of knowing:

- *Sentience*, common to all *living beings*, psychologically posits *the present moment*, and is the realm of *Heraclitus* and *Fechner*.
- *Intentionality*, common to all *animals*, psychologically posits *the future*, and is the realm of *Aristotle* and *Brentano*.
- *Mind*, common to all *mammals*, psychologically posits *the past*, and is the realm of *Locke* and *Freud*.
- *Human Consciousness*, unique to the human being, psychologically posits *the view from without*, and is the realm of *Fichte* and *Hegel*.

As each subdomain constitutes a wheel of its own, it requires an explanation of its own.

Sentience

Sentience is an original feature of the living cell and presumably common to all life. As the ability to sense change while change is happening, it places the organism in

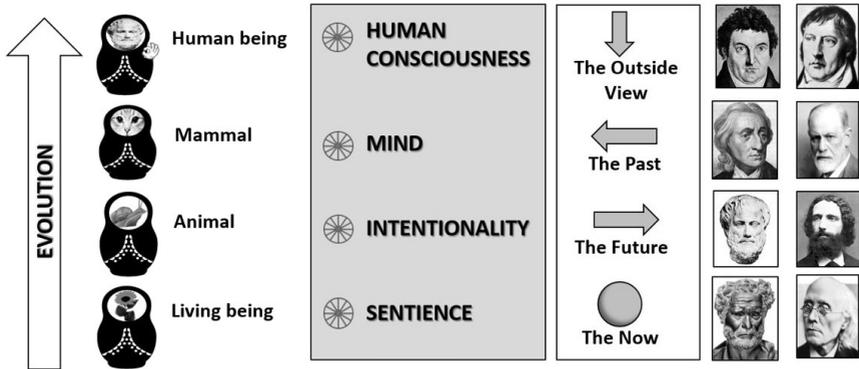


Fig. 3: My general psychology in outline

a phenomenological real-time bubble, the *present moment* or *now*, less than a second across. The ongoing change – the everything flows-reality of Heraclitus – gives its bearer an awareness of presence, which, inviting confusion, is sometimes referred to as consciousness.

When philosophers call sentience the hard problem it is an understatement. Its phenomenological spokes have been well-described and listed as secondary sense qualities, qualia, raw feel, and the >what-it-is-like-to-be< quality of Thomas Nagel (1974), and its rim has been quantitatively measured since Fechner, but what its hub is remains a deep mystery. That it is anchored in the weird nether world of quantum physics seems a safe guess, though, and eventually we, or the physicists, will get it.

Intentionality

To Aristotle, Brentano, and James, aboutness and purpose define the ideal nature and essence of *the psycho-logic*. I think this is right on, but there is this problem. When Hume correctly argued that time and space intuition could not be derived from the senses by induction (*a posteriori*), how to square the ideal and the material became a problem. Kant's conclusion that time and space must therefore be *a priori* forms of intuition, belonging to the mind itself rather than to sensory causation, was not wrong, but neither was it helpful. It stopped psychology in its tracks for decades until Fechner showed that at least sensory causation could be measured. Today the problem is largely ignored, but if we want *one psychology*, rather than several, there is a possible solution which both accepts Kant's *a priori* idea and, by explaining intentionality as a corollary to the second law of thermodynamics, ties hardcore ideality with hardcore physics.

The second law states that entities more complex than their surroundings must dissolve in time (entropy) unless fed with new energy from the outside. The living being is such a complex entity and must be fed to continue its existence. The smallest *natural unit of life* is therefore the organism *and its source of energy*. Animals, to get to their necessary food, must move. If they move spontaneously, which they do, and if there is food to be reached, they will eventually reach it. By operational definition, this makes the sheer movement goal-oriented and intentional in both meanings: *intentionality* as aboutness and *intentionality* as purpose. The ideal in its first instance is simply a relation in the world defined – *a priori* – by the physical setup that makes life possible (Engelsted, 1989).

We shall name the spatial and temporal separation that keeps agent and object apart *the interspace*, and contrast it to *the interface*, the boundary between organism and environment across which stimuli and responses are exchanged. An empiricist legacy, the interface has preoccupied psychology since the 17th century. The interspace, however, is essential for psychology to recognize and include. It is traversed in four distinct stages, the same for all animals from the lowliest amoeba to the human shopper.

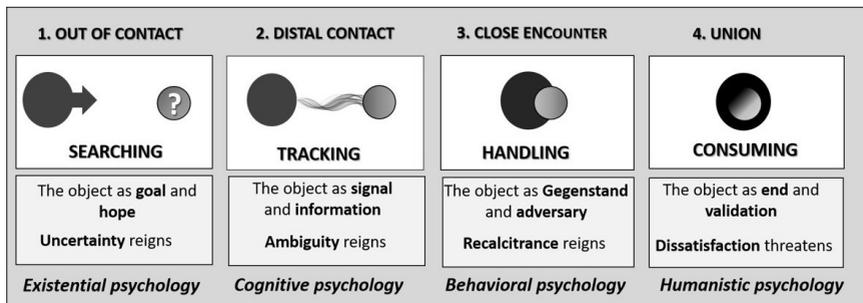


Fig. 4: The four fundamental steps through interspace

First the subject sets out into the blue in search of its object, which takes the form of goal and hope. Next, with luck, informative traces, chemical, mechanical, or electromagnetic, are picked up to guide the subject toward the object, now appearing as signal and information. When tangible contact is reached, the subject tries to grab and handle the object, which now shows itself as an intractable thing of its own. Finally, if overcome, the object is consumed, marking the end and validation of the whole sequence. Observe that the four stages are recognized in the major historical fields of psychology: Existential psychology, the searching first; cognitive psychology, the informing second; behavioral psychology, the handling third; and humanistic psychology, the self-con-

gratulating fourth. Existential and humanistic psychology are, of course, traditionally reserved for humans able to talk with themselves, but the hopeful plunge and its subsequent validation resides in the activity itself prior to any conscious reflection and is shared throughout the animal kingdom.

It is the first stage – the existential plunge, positing the ideal realm of aboutness, purpose, hope and anxiety – that is the defining hub of the *psycho-logic*. The existential plunge has its counterpart in the mathematical Axiom of Choice, which opens for a new and deeper understanding of both psychology and mathematics, as first ingeniously explored by my colleague and friend Jens Mammen (2017).

Mind

With mind, the psycho-logic – first and always a relation in the world – is duplicated as an *internalized representation*. In my native language, which Vikings brought to England, *minde* means reminiscence, and this is basically what mind is, John Locke's white paper upon which experience is recorded. Hume aptly called it a theater in the head in which plays can be rehearsed and performed, and the possession of such imagination – together with the nocturnal dream – was how Aristotle defined the psyche of the higher animals, here mammals.

If we follow Spencer's instruction, I believe that precisely *the nocturnal dream* and *the mammal* are keys to how the mind has evolved (Engelsted, 1977).

A twirl on the primordial stimulus-response string – E. C. Tolman's intervening variable, black box, and keeper of the cognitive maps of rats and men – is the origin and hub of the mind. Its first beginning is still around in form of REM-Sleep. Shared by all mammals and enabling them to sleep through, REMS is defined by two features. The vivid and emotional imagery of the dream and the sudden loss of muscle tone (cataplexy) that makes overt activity impossible. They are also found in narcolepsy, which is basically a REMS episode elicited in the wake state by strong emotional stimuli.

It is from this simple mechanism where the response is blocked but not the impulse, which careens through neural centers, evoking imagery, that I suggest mind evolved as a brief >thinking pause< inserted between stimulus and response.

With olfaction being the chief sense modality of the mammal's little Cretaceous night-living ancestor, it developed as olfactory centers expanded into the limbic system, which became a storage of images and reminiscences, and is an example of innovative reuse. Chemistry-based olfaction cannot by itself form images, but it can borrow and tag images from the wave-based modalities vision and audition; the uncanny ability smells have to conjure up images of past situations in vivid and emotional detail is known to most. As the present came into being with sentience, and the future with intentionality,

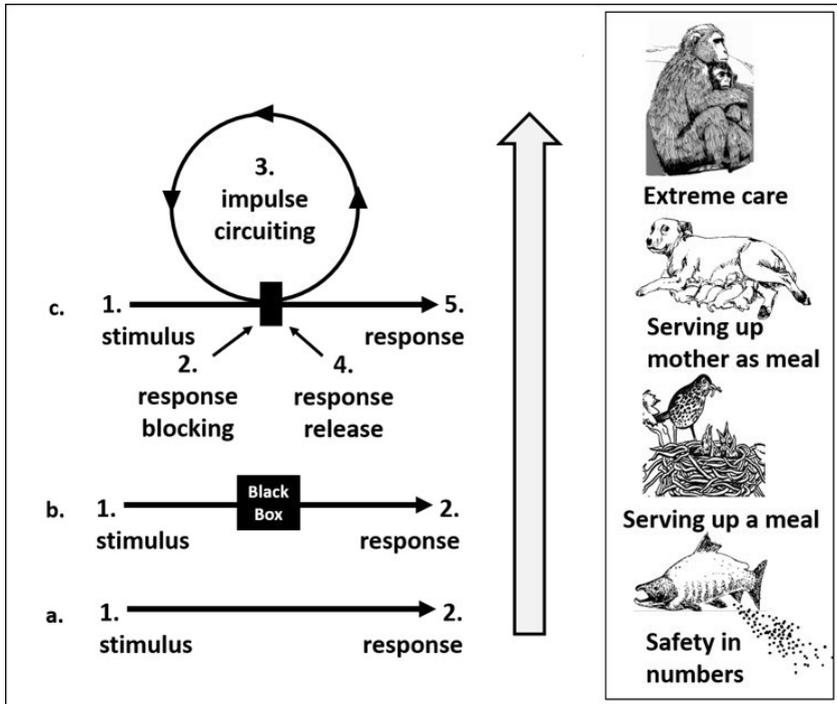


Fig. 5: The evolution of mind and mammal

this is, in fact, how *the past* came into being as a psychological concept. The impulse circling the limbic carousel, consulting past experience before again released in a now more considered response, created the mind, and mind made the mammal the smartest animal around.

Mother grounds life-world

REMS is not the only defining feature of the mammal, however. Co-evolving with mind is the unique characteristic that has given the mammal its name. Feeding cannot indefinitely fend off the fate prescribed by the second law of thermodynamics. Even before death by aging was introduced in early evolution, if accident or disease didn't kill you, a predator eventually would. For life to continue, reproduction – making copies while still time – therefore became as important as feeding. There are two different strategies of reproduction; at the lower end of evolution, a quantitative, emphasizing bulk and chance; at the upper end, a qualitative, emphasizing small outputs and selective care.

The mammal, feeding the young from its own body, marks a leap in this progressive evolution.

As its food, and its means to attain it, defines an animal's interspace, and as the first instance grounds the animal's *life-world*, with the mammal, mother becomes ground. With mother as simultaneously best friend, prey, and meal, and nursing and care co-evolving with the mammalian mind with its blocked responses, impulse-diversions, dreams, and imageries, the mammals entered the inherently social and dynamic (twisted) life-worlds so vividly chronicled by Melanie Klein and Sigmund Freud. Only they couldn't tell about it until the human stage was reached.

Human consciousness

That it was brains and speech in the first place that brought the human society into existence, and took its time about it, has been the standard story among materialists and scientists since ancient Greece. Still is today. I believe it is the other way around; that Aristotle's societal animal, rather than arriving late, is the key to his animal with reason and language (Engelsted, 1984). To get to the root of human consciousness, we must therefore first have a clear notion of what the human society is.

Marx got it right when he took capitalism as model and pictured society as a wealth-producing and wealth-investing social formation based on class-divided surplus-labor; but, subscribing to the standard story, he only got it halfway right. It somehow seems wrong to date the beginning of the human society to the arrival of agriculture and class society 10.000 years ago, when the human being by that time had been around for perhaps a million years or more. If nothing else, your aesthetic sense demands that the human being and the human society arrive together. Is that possible to argue? It is; the gist is this.

The first human investment

Humankind's first social organization, *the hunters and gatherers*, with males doing the hunting and females doing the gathering, is a division of labor. Is it also a division of labor of the surplus-generating kind? Indeed, it is. Among most non-arctic hunters and gatherers, plant food makes up the bulk of the diet, and women collect the better part of the food. Not only do they provide for themselves and their children, they are able to give to the men too. If humankind started like this, it did not make hunting less important; on the contrary, it has been highly significant. Besides providing an important – and savored – dietary supplement, hunting has performed an important social role as shared meat and shared experience solidified male alliances and stabilized the

social order. We can, if we so wish, keep the traditional story of how man the hunter captained our exodus from the animal world; only it should not obscure the fact that females provided most of the sustenance and did most of the work.

If the female's work is surplus labor, going beyond her own reproductive needs, is it also of the *wealth-producing* and *wealth-investing* kind found in the later historical societies? Arguably, it is. For obvious reasons, migrating hunters and gatherers want no more material property than they can carry. All wealth is not material, however, nor is all capital. The surplus produced by the women was first and foremost invested in and accumulated as *human capital*, and I suggest that the very first investment made was in male hunting!

Hunting must have been a near impossible trade to take up for the little humanoid; clever, super-strong, and ferocious, the meat-loving chimpanzee still only manages to bring in 2 percent meat in its diet. With the women's surplus as seed money, and with their continuous back-up, the pioneering entrepreneurs had a chance, however, and in time the human males developed sufficient skills and experience to become big game hunters. This means that with the sexes as proto-classes, the hunters and gatherers fully fulfil the definition of the human society as a wealth-producing and wealth-investing, class-divided social formation based on surplus labor. Making a lot of sense, congruent with known facts, and as good an explanation as any around, the proposition should be uncontroversial. Let's now proceed to the wild stuff.

The Fall

Once the pivotal role of the females is recognized, another obvious observation follows. Surplus labor is not something extraordinary arriving with the human being; on the contrary, it has been around forever! Reproduction – giving birth, nursing, feeding, and taking care of the young – is surplus labor, if any is, and from mammals, it takes up a large part of the females' hours. If, however, human surplus labor is both the same as the old reproductive surplus labor, *and not*, a case of innovative reuse, in other words, what was the innovation?

Since one reproductive cycle must end for a new to begin, mothering – as a law of nature – has an expiry date. Whether it takes weeks or years, when the young can fend for themselves, and latest at the onset of sexual maturity, they lose their status as legitimate receivers of motherly care and are turned away. This strict limit to female surplus labor is transgressed when females start to supply prospective male hunters. The breach of a natural law is the innovation.

There is a first of everything; if we try to imagine how the transgression first happened, with wonderful irony we end up with a paraphrase of the old story of the Fall of Adam and Eve, where Eve gives Adam forbidden fruit, whereupon their eyes are opened,

and they are cast into the human existence and a life of labor. Leaving here aside the cascade of prehistoric steps, which logically followed (Engelsted, 2017, pp. 95–111), the psychologically important thing is the opening of the eyes, the god's-eye-view that is the defining mark of the human consciousness.



Fig. 6: Secret of human being

Confronted by the needy supplicant, whose call says he is a child, and manly attributes say he is not, the females were in a fix. The future existence of the human being hanging on a solution to the contradiction, I suggest the females ripped a page from Hegel, and – with the humorous giggle evoked by children's riddles – solved the problem by seeing him as a negation of the negation, *a non-non-child!*

The two negatives do not cancel out each other; the non-non-insert marks a new stage where things are seen simultaneously from two contrary positions; turned inside out, as it were. This view from without – the god's-eye-view and Hegel's alienation – is the opening of the eyes and the key to the human consciousness and language.

Following the non-non-child, the objectifying estrangement spreads. The food becomes non-non-food; not only the thing of your desire, but also an objective thing with properties of its own. The mother becomes a non-non-mother; not only the caring mama as before, but also a person who can look at herself from the outside – and wonder. Observe that it is the new objectivity-perspective that brings subjectivity into the world. In animals, the subjective and the objective are indissolubly meshed; in humans, the sides can come apart, and each be recognized for what it is; objectivity and subjectivity are human prerogatives. Finally, the estrangement spreads to the vocal and non-vocal communication that links together mother and young; as the signal becomes a non-non-signal, at the same time bound to the situation and going beyond, the sign is born. It sounds the same, but a rift has occurred and with it the new realm of language

is opened. This is only the beginning, of course, but the decisive step has been made to give both the humans and natural selection something to work on; language now being the template introducing human consciousness to young children, brain-wise prepared for it by natural selection, as famously described by Vygotsky. And observe, in this account, human society – the labor surplus thing – and human consciousness and language arrive together as an interconnected set.

The human world of mind-products

The psycho-logic is first (and always) a relation in the world. Secondary, it is an internalized representation in the mind of the relation in the world. With the objectifying properties of the human consciousness, the mind's internalized representation can be re-externalized. As the world was brought into the mind, mind is now brought back into the world as mind-products, the plethora of external human products carrying meaning and purpose from tools and garments to laws and institutions. Today the human world is so replete with mind-products that it can rightfully be called a mindscape. Language was the first mind-product, bringing the psychologic from the mind back into the world in form of songs, tales, and narratives about the psycho-logic. With its proposal that the psycho-logic is parsed into four subdomains, sentience, intentionality, mind, and human consciousness, this general psychology paper is just another example. Hopefully it is also proof that general psychology is a worthwhile pursuit. So, join the invitation to walk with the ghost; the domain of psychology, intricate and intriguing, should not remain uncharted and unclaimed.

References

- Brentano, F. (1874). *Psychologie vom empirischem Standpunkte*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Bruner, J.S. (1976). Psychology and the Image of Man (Herbert Spencer Lecture, Oxford, 1976). *Times Literary Supplement*, 17. December 1976.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bühler, K. (1927). *Die Krise der Psychologie*. Jena: Verlag von Gustav Fischer.
- Cohen, D. (1995). *Psychologists on Psychology*, London: Routledge.
- Engels, F. (1883). Speech at the grave of Karl Marx. <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1883/death/burial.htm>
- Engelsted, N. (1977). *Evolution, sleep, and depression* [in Danish]. Copenhagen: Psykologisk Skriftserie, Københavns Universitet. <http://engelsted.net/evodep.htm>
- Engelsted, N. (1984). *The leap from animal to human* [in Danish]. Copenhagen: Dansk Psykologisk Forlag. <http://engelsted.net/springet.htm>
- Engelsted, N. (1989). What is the psyche and how did it get into the world. In N. Engelsted, L. Hem & J. Mammen (Eds.), *Essays in general psychology. Seven Danish contributions* (pp. 13–48), Aarhus: Aarhus University Press. <http://engelsted.net/almenbiblio/biblioengelsted/whatispsyche.pdf>

- Engelsted, N. (2017). *Catching Up with Aristotle, A journey in Quest of General Psychology*. The Netherlands: Springer.
- Gazzaniga, M.S. (1998). *The Mind's Past*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Giorgi, A. (1992). Toward the Articulation of Psychology as a Coherent Discipline. In S. Koch & D.E. Leary (Eds.), *A Century of Psychology as Science* (pp. 46–59). Washington: APA.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*, Frankfurt/M.: Campus.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: H. Holt & Company.
- James, W. (1892). *Psychology: Briefer Course*. New York: H. Holt & Company.
- Koch, S. & Leary, D.E. (Eds.). (1992). *A Century of Psychology as Science*. Washington: APA.
- Lewes, G.H. (1879). *The Study of Psychology, Its object, scope, and Method*. Boston: Houghton, Osgood and Company.
- Mammen, J. (2017). *A New Logical Foundation for Psychology*. The Netherlands: Springer.
- Meehl, P.E. (1991). *Selected Philosophical and Methodological Papers*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Miller, G.A. (1992). The Constitutive Problem of Psychology. In S. Koch & D.E. Leary (Eds.), *A Century of Psychology as Science* (pp. 40–45). Washington: APA.
- Murchison, C. (1930). *A history of psychology in autobiography* (Vol. 1). Worcester, MA: Clark University Press.
- Nagel, T. (1974). What is it like to be a bat? *The Philosophical Review*, 83(4), 435–450.
- Pylyshyn, Z.W. (1987). What's in a mind? *Synthese*, 70, 97–122
- Rubinstein, S.L. (1959). *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*. Berlin: Volk und Wissen.
- Spencer, H. (1855/1870). *Principles of Psychology* (2nd ed.). London, Edinburgh: William and Norgate.
- Stern, W. (1938). *General Psychology from the Personalistic Standpoint*. New York: MacMillan.
- Vygotsky, L.S. (1927). *The historical meaning of the crisis in psychology: A methodological investigation*. In R.W. Rieber et al. (Eds.). (1987), *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology*. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). Unpublished notebook. In M. Cole & S. Scribner (Eds.), *L.S. Vygotsky. Mind in society*. USA: Harvard University Press.
- Wallace, A.R. (1864). The Origin of Human Races and the Antiquity of Man Deduced from the Theory of »Natural Selection«. *Anthropological Review*, 2, clviii–clxxxvii.
- Wallace, A.R. (1905). *My life. A Record of Events & Opinions*. London: Chapman & Hall.
- Watson, J.B. (1913). Psychology as a Behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158–177.

About the author

Niels Engelsted, Ph.D., former head of Department of Psychology, University of Copenhagen, now retired.

Contact: catch.engelsted@gmail.com

Auf dem Weg zu einer wirklich allgemeinen Psychologie

Reiner Seidel

Journal für Psychologie, 26(1), 97–122

<https://doi.org/10.30820/8247.06>

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

In diesem Artikel wird gegen die herkömmliche »Allgemeine Psychologie« der Vorwurf erhoben, dass sie im Wesentlichen eine Psychologie der (höheren und niederen) Tiere ausarbeite, während sie die für den Menschen spezifischen Eigenschaften ignoriere. Kritisiert wird hier weder, dass die herkömmliche Allgemeine Psychologie sich auf Tierexperimente stützt, noch, dass sie mit menschlichen Versuchspersonen arbeitet – beides ist für jede empirische Psychologie unerlässlich. Der Vorwurf geht dahin, dass ihre bei Menschen durchgeführten Experimente meist bei entsprechenden Adaptationen ebenso an Tieren durchführbar sind oder wären. Paradigmatisch hierfür sind bereits die am Beginn der Experimentalpsychologie stehenden Experimente von Ebbinghaus mit sinnlosen Silben, die über 50 Jahre hinweg die Gedächtnisforschung geprägt haben.

Als Alternative wird vorgeschlagen, die Allgemeine Psychologie nach drei »psychischen Stufen« (unbewusst, mental, menschlich) aufzubauen. Diese Allgemeine Psychologie würde – insofern der Mensch psychisch ein Tier ist – all das enthalten, was allen Menschen gemeinsam ist. Hierfür wiederum muss die Psychologie die abgrundtiefe Differenz zwischen Mensch und Tier anerkennen. Der Allgemeinen Psychologie wäre eine »Historisch - kulturelle Psychologie« an die Seite zu stellen, die die konkreten Ausformungen der menschlichen Psyche nachzeichnet.

Der Vorwurf der Vernachlässigung der Mensch-Spezifika wird an fünf Bereichen der Allgemeinen Psychologie verdeutlicht: WAHRNEHMUNG, GEDÄCHTNIS, EMOTION, INTELLIGENZ, LERNEN.

Das herkömmliche Teilfach Allgemeine Psychologie eröffnet tiefe Einblicke in die tierischen Wurzeln unserer Psyche. Solange diese Allgemeine Psychologie aber die Augen davor verschließt, dass zwischen Mensch und Tier ein Abgrund klafft, kann sie nicht den Anspruch erheben, wirklich allgemein zu sein.

Schlagerwörter: Differenz von Mensch und Tier, Grundansätze der Psychologie, Allgemeine versus Historische Psychologie, Spaltung der Psychologie in »naturwissenschaftlich« versus »geisteswissenschaftlich«, Positivismus

Summary

Towards a truly general psychology

This article claims that traditional general psychology to a large part develops a psychology of (higher and lower) animals and ignores human specifics. This criticism is not directed at the animal experiments general psychology relies on, nor the experiments with humans – instead both these approaches seem necessary for an empirical psychology. The criticism is that the experiments conducted with humans could – with minor adaptations – also be conducted with animals. The very early experiments of Ebbinghaus with meaningless syllables that have defined memory research for 50 years are paradigmatic.

As an alternative, this article suggests to construct a general psychology based on three psychic levels (unconscious, mental, human). Such a general psychology would include everything all humans share. To achieve this, psychology needs to accept the fundamental difference of humans and animals. General Psychology needs to be aided by a historical-cultural psychology which would be responsible to describe the human psyche.

The claim that the specifically human has been neglected will be exemplified along the lines of five areas: perception, memory, emotion, intelligence, learning.

The traditional sub-discipline general psychology allows for a thorough examination of the animalistic roots of our psyche. But as long as such a general psychology ignores the difference of animals and humans, it cannot really be called >general<.

Keywords: difference of humans and animals, foundational approaches to psychology, general versus historical psychology, split of natural science and humanities, positivism

Terminologische Vorbemerkung

In dem Ausdruck »allgemeine Psychologie« (kleingeschrieben) ist das Adjektiv umgangssprachlich gemeint. In diesem Artikel geht es um das Standard-Fachgebiet innerhalb der Wissenschaft Psychologie, hier wird das Adjektiv großgeschrieben: »Allgemeine Psychologie« und mit »AP« abgekürzt.

1 Was heißt »allgemeine Psychologie«?

Nach den ersten Entwürfen rationalistischer (R. Descartes) und empiristischer (J. Locke) Psychologie beziehungsweise Philosophie im 17. Jahrhundert hatte sich die Psychologie soweit differenziert, dass um 1800 die Unterscheidung zwischen allgemeiner und spezieller Psychologie aufkam (Eckardt et al., 2001).

»In der allgemeinen Seelenlehre (*Psychologia generalis*) werden diejenigen Merkmale und Naturgesetze des menschlichen Geistes betrachtet, die allen Individuen des Menschengeschlechtes immer und ohne Ausnahme zukommen oder zukommen können. Die besondere Seelenlehre (*Psychologia specialis*) untersucht die Verschiedenheit, wodurch sich die einzelnen Menschenklassen unterscheiden« (Schmid, 1796, zit. n. Schönplflug, 2000, S. 220).

Die »spezielle« Psychologie hat sich später, je nach dem von den Autoren gewählten Grundansatz, als »Charakterologie« oder »differenzielle Psychologie« etabliert.

Auch nach heute allgemein akzeptierter Auffassung betrachtet die »Allgemeine Psychologie« (AP)

»den Menschen als psychologisches Gattungswesen und fragt nach dem, was Menschen gemeinsam ist – ohne sich dafür zu interessieren, was sie unterscheidet« (Müsseler & Prinz, 2002, S. 4).

Von der Unterscheidung »Allgemeine« gegenüber »Differenzielle« Psychologie gehe auch ich aus, stelle aber die »Allgemeinheit« der traditionellen AP infrage.

Zuallererst ist zu fragen, was man unter der Psyche, dem Gegenstand der Psychologie, verstehen will. Soweit ich sehe, ist es heute akzeptabel, »Psyche« als »Steuerung des Verhaltens« zu begreifen. Der Bezug auf »Verhalten« impliziert den Bezug auf das Reich der Tiere.

Die psychischen Eigenschaften der Tiere (Menschen eingeschlossen) beruhen auf den allgemeinen Eigenschaften der *Lebewesen*, zu denen auch die Pflanzen gehören. Insofern fundieren auch die anatomischen und physiologischen Funktionen des Menschen seine Psyche. Da man Pflanzen schlecht »Verhalten« zuschreiben kann, bezeichne ich das Gebiet der vegetativen Funktionen als »*Prä-Psyche*«.

Was aber ist das »*Gattungswesen*« Mensch? Was ist *allen Menschen gemeinsam*? Was kommt dem Menschen *von Natur aus* zu? Seit sich ab Mitte des 19. Jahrhunderts die Evolutionstheorie durchsetzte, ist für aufgeklärte Menschen klar, dass der Mensch sich aus dem Tierreich heraus entwickelt hat. Und zwar ist der Mensch nicht nur anatomisch und physiologisch, sondern und gerade auch in seiner Psyche tierischen Ursprungs. »Der Mensch von Natur aus« kann also nur heißen: »Der Mensch als Tier«.

2 Mein Desiderat: Psychologie auf zwei Standbeinen: »Allgemeine Psychologie« und »Historisch-kulturelle Psychologie«

Wenn das Fachgebiet AP die (psychischen) Gattungsmerkmale des Menschen – jenseits individueller oder historisch-kultureller Unterschiede – beschreiben soll, und wenn der

Mensch aus dem Tierreich entstanden ist, dann liegt auf der Hand: die AP sollte den Unterschied von Mensch und Tier zum Ausgangspunkt nehmen. Diesem Vorsatz kann man meines Erachtens kaum widersprechen, aber nun ergibt sich die Frage: Kann man die Psyche des Menschen von der Psyche der Tiere wirklich unterscheiden, und wenn ja, wie kann man sie im Einzelnen unterscheiden?

Leider ist diese Schlüsselfrage in Philosophie und Wissenschaft höchst umstritten, es gibt sogar völlig konträre Positionen. Auf der einen Seite steht die Auffassung, es gebe Merkmale (etwa Sprache und Denken), die nur Menschen haben, aber kein einziges Tier. Verallgemeinert kann man dies als *Alleinstellungsthese* bezeichnen. Aus dieser These folgt, dass zwischen Mensch und Tier letztlich ein unüberbrückbarer Abgrund besteht. Auf der anderen Seite steht die konträre Auffassung: Die Menschen sind aus dem Tierreich entstanden, die menschliche Psyche ist daher »aus dem gleichen Stoff gemacht« wie die der Tiere. Dies möchte ich als *Gemeinsamkeitsthese* bezeichnen.

2.1 Die Alleinstellungsthese und das Konzept der Ebenen (psychische Stufen)

Nach meiner Konzeption ist die Psychologie auf der Basis »psychischer Stufen« nach der Evolution aufzubauen: unbewusst, mental, menschlich. Der Ansatz basiert auf der Theorie von Leontjew und der Kritischen Psychologie (Holzkamp), unterscheidet sich hiervon aber in wesentlichen Punkten. Den Leser des vorliegenden Artikels bitte ich um Nachsicht, dass ich meinen Ansatz hier nicht ausführlich darlegen kann und hierzu auf mein im Druck befindliches Buch *Die Evolution der Psyche. Wieviel Tier ist der Mensch?* (Seidel, 2018) verweisen muss. Der hiesige Artikel konzentriert sich auf den Begriff »Allgemeine Psychologie«. Hier möchte ich nur kurz angeben, worauf nach meiner Auffassung die Alleinstellung des Menschen mit allen ihren Folgen *letztlich* beruht: Das menschliche Gehirn – im Unterschied zu den Gehirnen aller anderen Tiere (einschließlich der Affen) – setzt seinen Träger in die Lage, die Welt *als Außenwelt* aufzufassen. Ich fasse diesen spezifisch menschlichen »Glauben an die Außenwelt« als Fähigkeit zur »*Reflektion*«.

Aus der Alleinstellung folgt insbesondere, dass der Mensch, im Unterschied zu den Tieren, Geschichte und Kultur hat. Im vorliegenden Artikel muss ich auch diesen Ausgangspunkt schlicht als Behauptung hinsetzen. Der Mensch ist in seinem Wesen, das heißt von vornherein, sobald er als homo sapiens in der Evolution auftaucht, *historisch*, das heißt er nimmt bewusst Einfluss auf seine Lebensbedingungen. Insoweit dieses Einflussnehmen sich nach unterschiedlichen Formen differenziert, ist von *Kultur* zu sprechen. Andererseits gilt, dass beim Tier weder Geschichte noch Kultur zu finden ist.

Seit geraumer Zeit gibt es eine breit gefächerte engagierte Literatur gegen die Al-

leinstellungsthese. So vertreten die Sprachtrainer des Bonobo »Kanzi«, dem man den Gebrauch von Zeichen mittels an einer tragbaren Tafel angebrachter Bilder beibringen konnte, dass es keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen menschlicher Sprache und tierischer Kommunikation gebe:

»What Kanzi tells us is that humans are not the only species that can acquire language [...] Humans simply appear to be the only species that can make the proper sounds« (Savage-Rumbaugh et al., 1998, S. 74).

Dass es *Ähnlichkeiten* bei Mensch und Tier gibt, ist aufgrund der Evolution trivial. Offenbar sehen viele Menschen die Alleinstellungsthese und die Gemeinsamkeitsthese als logischen Widerspruch. Ich habe nie verstanden, worin dieser Widerspruch bestehen soll, ich denke eher, diese vermeintliche »Logik« ist falsch, wie ich im Folgenden kurz begründen will.

Die Gegner der Alleinstellungsthese sehen sich – fälschlicherweise, wie ich meine – durch die Evolutionstheorie gestützt. Darwins Theorie hat die gesamte Lebens-Wissenschaft vor allem dadurch revolutioniert, dass sie die Entstehung der Arten – die Art »Mensch« eingeschlossen – aus einer *Abfolge kleiner und kleinster Schritte* erklärt und so den Schöpfungsglauben ersetzt. Auch ich bin fest davon überzeugt, dass das Neue durch schrittweise kleine Veränderungen zustande kommt. Ebenso bin ich aber überzeugt, dass in der Abfolge kleiner Schritte, wenn auch vergleichsweise selten, besondere Veränderungen auftreten, die ich als »*konstitutive Veränderungen*« bezeichnen will, das heißt als Veränderungen, die – abgesehen von ihrem Effekt der Entstehung einer speziellen Spezies – sich auf die *Bedingungen der Evolution selbst auswirken*. Wenn man so will, kann man von »neuen Qualitäten«, »qualitativen Sprüngen«, »Quantensprüngen« oder auch von »Revolutionen in der Evolution« sprechen. Eine »Revolution« dieser Art stellt zum Beispiel der Übergang von den Pflanzen zu den Tieren dar. Ich verstehe nicht, warum nicht auch der Übergang vom Tier zum Menschen, genauer: die Entstehung des spezifisch menschlichen Gehirns, als eine solche Revolution akzeptiert wird.

Eine beliebte Formulierung in der Problematik des Tier/Mensch – Verhältnisses besteht darin, dass man Unterschiede von Mensch und Tier im Sinne des Positivismus als »rein quantitativ« erklärt. Beispielsweise beherrsche der Mensch, was die Sprache betrifft, zwar mehr Zeichen als der Affe, könne sie schneller verarbeiten, sei flexibler in der Informationsverarbeitung usw. Dies alles sei nur eine Frage von Mehr oder Weniger, in der Qualität liefen menschliche und äffische Sprache auf dasselbe hinaus. Ich sehe in dieser Art Argumentation einen bequemen Vorwand, sich nicht tiefer in das Wesen der Sprache einzulassen. Man ignoriert beispielsweise schlicht die »Darstellungsfunktion«, das heißt, dass die menschliche Sprache, zusätzlich zum Zeichenaustausch zwischen

Sender und Empfänger, sich auf Gegenstände bezieht (Bühler, 1934). Ebenso ignoriert man die nachweisbare Unfähigkeit der Tiere zur Grammatik (u. a. Pinker, 1994/1996). Ich werde nachher noch auf weitere Simplifizierungen dieser Art zu sprechen kommen.

2.2 Methodik: Empirie und Rekonstruktion

Ich setze voraus: Psychologie ist eine empirische Wissenschaft, die sich auf Beobachtung und Experiment stützt. Der Bezug auf die Empirie wirft zugleich ein Problem auf. Wenn der Mensch als Gattungswesen von Anfang an historisch und kulturell verfasst ist, müsste die AP des Menschen nicht alle geschichtlichen Etappen und die diversen kulturellen Formen der psychischen Phänomene einbeziehen? Offenbar geriete so die AP zu einem unendlichen Projekt. Denkmöglich sind zwei Auswege in diesem Dilemma. Erstens könnte man den Anfang der Menschheit, mithin den *Urmenschen*, zum Startpunkt nehmen. Die Anthropologie geht davon aus, dass homo sapiens nur einmal, und zwar in Ostafrika, entstanden ist, es muss den Urmenschen also einmal gegeben haben, aber mehr als ein paar Knochen und Spuren haben wir nicht von ihm. Für eine empirische und mithin beschreibende Wissenschaft wie die Psychologie ist dieser Ausweg also nicht gangbar, denn wir können das Verhalten des Urmenschen nicht beobachten.

Was als Ausweg verbleibt, ist, zweitens, die *Rekonstruktion*. Das heißt, wir gehen aus vom (direkt beobachteten oder tradierten) Verhalten des Menschen und fragen rückwirkend, welche psychischen Prozesse erforderlich sind oder waren, um dieses Verhalten oder diese Leistungen zu bewirken. Letztlich liegt Rekonstruktion dieser Art aller AP zugrunde.

Um nicht ins Uferlose zu geraten, muss man sich dabei an das bis ins 14. Jahrhundert zurückgehende und weithin akzeptierte *Sparsamkeitsprinzip* halten: Wenn mehrere Möglichkeiten der Erklärung einer Erscheinung bestehen, dann soll man die *einfachste Theorie* wählen, das heißt diejenige, die mit den geringsten Voraussetzungen auskommt.

2.3 Konzept einer wirklich allgemeinen Psychologie

Nach dem eben vorgetragenen Gedankengang bietet sich folgender Aufbau der Wissenschaft Psychologie an. Grundlage ist eine »Allgemeine Psychologie« (AP). Sie umfasst alles, was wir über die Psyche sagen können. Dies sind zum einen die *vegetativen Voraussetzungen* der Psyche – ich fasse diese, wie gesagt, als »Prä-Psyche«. Zweitens bestehen die allgemeinsten psychischen Eigenschaften in unserem tierischen Erbe. Ich fasse dies als unsere »*animalische Psyche*« zusammen.

Genauer sollte die »animalische Psyche« noch einmal unterschieden werden nach a) einer »unbewussten« Psyche, das heißt einer Verhaltenssteuerung, die ohne b) das Mentale (Erleben, Bewusstsein, Empfindung) auskommt. Tiere, für die nur einfache Reaktionen im Sinne von a) ausreichen, bezeichne ich als »niedere Tiere«, solche die darüber hinaus mentale Prozesse aufweisen, bezeichne ich als »höhere Tiere«. Für den vorliegenden Artikel lasse ich diese Unterscheidung beiseite.

Drittens schließlich soll die AP die allgemeinen Eigenschaften des *Menschen* darstellen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass sich beim Menschen – nur bei ihm – ein zweiter Zweig öffnet, die Historisch-kulturelle Psychologie. Sie zeichnet die konkreten Ausgestaltungen der Psyche auf, wie sie sich in den historischen Epochen und in den diversen Kulturen äußern. Der Unterschied von der AP des Menschen einerseits und der Historisch-kulturellen Psychologie andererseits wird oft übersehen. Ja, manche Vertreter einer sogenannten »naturwissenschaftlichen Psychologie« neigen dazu, die AP des Menschen abzuschieben in die Historisch-kulturelle Psychologie. Das ist nach meinem Konzept aber grundfalsch. Denn es gibt grundlegende für den Menschen spezifische Merkmale über alle historisch-kulturellen Ausgestaltungen hinweg wie Sprache, Kunst, Religion usw. In Abschnitt 3 werde ich das Ignorieren solcher Merkmale in Form von Mangelanzeigen über die ganze Breite der Psyche hinweg aufzeigen.

Der Ansatz ist in Tabelle 1 zusammengefasst. Die Unterteilung in der Spalte Historisch-kulturelle Psychologie sind nur als Illustration von Möglichkeiten gedacht (dass ich als Angelpunkt die Zivilisation nenne, ist hier nur als Illustration gemeint; wahrscheinlich werden die Kultur-Varianten für die Epoche der Zivilisation reichhaltiger sein als die vor der Zivilisation).

Allgemeine Psychologie	Historisch-kulturelle Psychologie (Mensch)	
Mensch-Psyche	seit Zivilisation	Kultur xy
		Kultur xy
		Kultur xy
	vor Zivilisation	Kultur xy
		Kultur xy
		Kultur xy
mentale Psyche		
unbewusste Psyche		
Prä-Psyche		

Tab. 1: Basaler Aufbau der Psychologie

Das in Tabelle 1 angegebene Schema ist dazu gedacht, auf jeden einzelnen Bereich (KOGNITION, EMOTION, LERNEN usw.) bezogen zu werden. Man beachte, dass die »Allgemeine Psychologie« aus drei Ebenen zusammengesetzt ist, im Unterschied zur Historisch-kulturellen Psychologie, die sich nur auf den Menschen bezieht.

3 These: Die traditionelle AP ignoriert den Unterschied zwischen Mensch und Tier

Mit diesem Abschnitt stelle ich eine Versäumnisliste der gegenwärtigen AP auf.

3.1 Mangelanzeige aus dem Bereich WAHRNEHMUNG

Eines der Flaggschiffe der AP sind die Sinnestäuschungen wie die bekannten optischen Täuschungen, an denen insbesondere die Gestaltpsychologie ihre Freude findet. Sie sind populär, unter anderem da sie effektiv bei Menschen demonstriert werden können. In der Regel wird dabei übersehen, dass sie ein animalisches, keineswegs nur ein mensch-spezifisches Phänomen sind. So ist gezeigt worden, dass bereits Fische, Vögel und Säugetiere solcherart Täuschungen unterliegen (vgl. z. B. Rensch, 1973). Dass die optischen Täuschungen in der Wahrnehmungspsychologie großen Raum einnehmen, ist kein Fehler, denn sie sagen Wesentliches über die Organisation des Wahrnehmens aus. Gleichwohl ist ihre prominente Stellung in der AP ein Beleg meiner These, dass die AP wesentlich eine Psychologie höherer Tiere sei.

3.2 Mangelanzeige aus dem Bereich GEDÄCHTNIS

Besonders aufschlussreich ist die frühe Experimentalpsychologie, in der H. Ebbinghaus der Psychologie für Jahrzehnte neue Impulse gegeben hatte. Dieser Pionier hatte über Jahre Listen von »sinnlosen Silben« auswendig gelernt und seine Behaltensleistung systematisch ausgewertet. Sinnlose Silben hatte er eigens konstruiert, um den Einfluss früherer Assoziationen auszuschalten (Ebbinghaus, 1885). Ebbinghaus' Ziel war es, möglichst nahe an das »natürliche Gedächtnis« heranzukommen. Durch die Sinnlosigkeit der Silben hatte er den Einfluss von Sprache und Kultur eliminiert. Die unvermeidliche Variabilität der Versuchsbedingungen, später auch die Verschiedenheit individueller Versuchspersonen, glied er über statistische Methoden aus. Nicht im Traum konnten Ebbinghaus und Zeitgenossen sich damals vorstellen, dass man heutzutage sogar neuronale Schaltkreise des Gedächtnisses beschreiben kann, wie

es zum Beispiel bei der Meeresschnecke *Aplysia* gelungen ist (z.B. Kandel, 2006). Mit Sicherheit würde Ebbinghaus heutzutage neuropsychologisch arbeiten und seine Ergebnisse in einem der Journale der Neurobiologie, Biopsychologie oder der AP veröffentlichen.

Kann man die Gedächtnisleistungen eines Menschen beim Auswendiglernen von Silben mit den Reaktionen einer in einer Petrischale liegenden Schnecke vergleichen? Selbstverständlich kann man das, ebenso wie man den physiologischen Grundumsatz eines grübelnden Mathematikers messen kann. Es hängt davon ab, auf welcher (psychischen) Ebene sich die Forschung bewegt. Von einer Ratte beispielsweise wird man auf den ersten Blick nicht direkt verlangen können, sie solle Silben auswendig lernen. Wenn man ihr jedoch Möglichkeiten anbietet, die ihrer körperlichen Ausstattung entsprechen, kann sie sehr wohl Vergleichbares leisten. Wie die Lerntheorie gezeigt hat, kann man zum Beispiel eine Ratte auf mehrstufige Verhaltensketten konditionieren, sodass sie etwa nacheinander Leitern auf verschiedenen Sprossen erklimmt. Nehmen wir also statt fünf sinnloser Silben fünf verschiedene kleine Flaggen, die wir an verschiedenen Stellen des Raums aufstellen. Durch geeignete Verstärkung kann man die Ratte darauf konditionieren, dass sie die Flaggen in einer bestimmten Reihenfolge aufsucht. Rein als Gedächtnisleistung hat sie somit ihre fünf »Silben« auswendig gelernt. Wenn man so will, kann man anschließend in den Fußstapfen von Ebbinghaus das Rattengedächtnis weiter beforschen. Man könnte untersuchen: das Behalten als Funktion der Anzahl der Wiederholungen, das Behalten und Vergessen als Funktion der Zeit, und vieles anderes mehr (Ebbinghaus, 1885).

Zugegeben, bei der Meeresschnecke *Aplysia* wird man ein derartiges Experiment nicht machen können, da sie wahrscheinlich nicht verschiedene Reize innerhalb derselben Versuchsanordnung unterscheiden und jeweils darauf reagieren kann. Ein Tier wie die Ratte jedoch kann so etwas. Die vorangegangenen Überlegungen sollen klar machen: es kommt nicht darauf an, ob Experimente an Menschen oder Tieren durchgeführt werden, sondern auf welcher psychische Stufe sie sich abspielen.

Man mag einwenden, heutzutage arbeite kein Mensch mehr mit sinnlosen Silben. Wirklich? Mit dem Kognitivismus ab den 1960er Jahren verlagerte sich das Interesse der Psychologie auf die Sprache. Man darf aber nicht glauben, damit sei die AP zur menschlichen Spezifik vorgedrungen. Eben habe ich gezeigt, dass man mit Ratten ein Äquivalent zu sinnlosen Silben herstellen kann. Im Kontext der »kognitiven Wende« hatte der Gedächtnisforscher E. Tulving zu Recht darauf hingewiesen, dass der Mensch neben einem Gedächtnis für die Sprache (»semantisches Gedächtnis«) ein Gedächtnis für persönlich erlebte Inhalte besitze. Damit wäre man in der Tat beim spezifisch Menschlichen, nämlich beim autobiografischen Gedächtnis, angelangt. Für das, was er meinte und das er als »episodisches Gedächtnis« bezeichnete, gibt Tulving folgendes Beispiel:

»... one may remember a recent trip to Paris, mentally reliving events that happened there, in the mind's eye seeing again the places visited, sights seen, sounds heard, aromas smelled, and people met« (Tulving & Szpunar, 2009).

Jedoch: was in der Forschung zum »episodischen Gedächtnis« tatsächlich geschieht, hat mit autobiografischem Gedächtnis beziehungsweise Erinnerung nichts, aber auch gar nichts, zu tun. Denn das Basismaterial dieser Experimente besteht in Listen von zusammenhangslosen, zufällig ausgewählten Wörtern. Also: Von den »sinnlosen Silben« zu den »sinnlosen Wörtern«! das ist der Fortschritt von Ebbinghaus zu Tulving. Wie kommt Tulving auf die Idee, sein »episodisches Gedächtnis« laufe auf so etwas wie »Erinnerung« oder eben Autobiografie hinaus? Zu Recht führt er zwar an, dass in der Erinnerung das Subjekt *persönlich erlebte Dinge und Situationen* im Gedächtnis behalte. Jedoch entgeht ihm vollkommen, dass der Mensch gerade das behält, was ihm *subjektiv wichtig* erscheint. Wenn Versuchspersonen – üblicherweise Psychologie-Studenten – sich an ihre Teilnahme an einem Tulving-Experiment erinnern, werden sie vielleicht daran denken, dass sie ihren Versuchspersonen-Schein erhielten oder dass sie eine interessante Person wahrnahmen oder dass es drückend heiß war. Aber dafür interessieren sich die Experimentatoren überhaupt nicht. Sie fragen nur nach den (sinnlosen) Wortlisten, die den Versuchspersonen wiederum vollkommen gleichgültig sind.

Im Prinzip könnte man das »episodische Gedächtnis«, analog etwa zu meiner hypothetischen Ratte, auch an Ratten oder Affen untersuchen. Man müsste nur vor dem Experiment zwischen den fünf Flaggen Assoziationen stiften – analog zu den zwischen Wörtern bestehenden semantischen Zusammenhängen. Das Manöver von Tulving ist, so gesehen, ein Ettikettenschwindel.

Ein Kümmerdasein gegenüber der kognitivistischen Gedächtnispsychologie fristet dagegen die Forschung zur *Erinnerung* oder zum autobiografischem Gedächtnis, der spezifisch menschlichen Form des Gedächtnisses. Alles in Allem, der Löwenanteil in der traditionellen AP fällt dem animalischen Gedächtnis zu, das autobiografische Gedächtnis (Erinnerung) wird, wenn überhaupt, behandelt wie eine arme Verwandte.

3.3 Mangelanzeige aus dem Bereich EMOTION

Der Bereich der Emotionalität ist in besonderer Weise geeignet, die Aufteilung nach Allgemeiner versus Historisch-kultureller Psychologie (vgl. Tabelle 1) zu verdeutlichen. Seit ihren Anfängen hat sich die AP dieses Bereichs ausführlich um die physiologischen Grundlagen von Gefühlen gekümmert. Man breitet – oft bis ins kleinste Detail – die körperlichen Begleitphänomene aus, wie sie mit Emotionen wie Wut, Trauer, Freude usw. einhergehen. Soweit, so gut. Hierbei würde ich, um den endlosen terminologi-

schen Wirrwarr zu beenden, den emotionalen Bereich in den neuronalen Schaltkreisen (vgl. Panksepp & Biven, 2012) verankern.

Heftige Debatten wurden um die Rolle der animalischen Grundlagen gegenüber den kulturellen Erscheinungsformen von Emotionen geführt. Insbesondere unter dem Einfluss des amerikanischen Anthropologen P. Ekman (vgl. u. a. Ekman, 1992) ist auf dem Feld eine gewisse Beruhigung eingetreten. Ekman und andere hatten die Welt bereist und nachgewiesen, dass es sieben bis acht »Basis-Emotionen« gibt, die in allen Kulturen ähnlich verstanden werden.

Da Emotionen offensichtlich aber auch kulturell äußerst unterschiedliche Ausdrucksformen haben können, liegt es nahe, ein Gebiet wie »Kulturpsychologie«, »kulturvergleichende Psychologie«, »cross-cultural psychology« usw. einzurichten (vgl. z. B. Trommsdorff & Birbaumer, 2007). Mein Vorschlag einer »Historisch-kulturellen Psychologie« meint genau dies.

Gleichwohl ignoriert die traditionelle AP, soweit ich sehe, einen *generellen* Unterschied zwischen menschlichen und animalischen Emotionen, unabhängig von aller Historie und Kultur. Bei den Tieren besteht sozusagen eine 1:1 – Beziehung zwischen Emotionen und den durch die Physiologie nahegelegten Äußerungsformen. Beim Menschen dagegen sind die Äußerungsformen von Emotionen im Prinzip unbegrenzt. Wut zum Beispiel drückt sich zwar standardmäßig in wilden Verhaltensweisen wie Umher schlagen, Brüllen usw. aus und kann am Beispiel eines gereizten Stiers veranschaulicht werden. Bei einem Menschen aber kann starke Wut sich ebenso dadurch äußern, dass er, ohne einen Laut von sich zu geben und ohne mit der Faust auf den Tisch zu schlagen, sich einen Racheplan ausdenkt.

Zwar bauen sich alle menschlichen Emotionen aus den animalischen Emotionen auf, trotzdem haben Emotionen beim Menschen eine grundlegend andere Qualität als bei Tieren. Dies zeigt sich bereits beim körperlichen Schmerz. Natürlich ist es derselbe Schmerz, den ein Hund oder ein Mensch spürt, wenn er ein Bein verliert. Aber phänomenologisch ist das, was der Mensch dabei erlebt, etwas total Anderes. Der Hund spürt den Schmerz körperlich und wird das Hinken als Beeinträchtigung erleben. Für einen Sportler dagegen kann, darüber hinaus, seine ganze Existenz, seine Zukunftsvorstellung zusammenbrechen usw.

Ein weiteres Beispiel ist die Trauer. Wenn etwa einer Affenmutter ein Kind abhanden kommt, läuft sie depressiv herum, verweigert Nahrung oder dergleichen. Richtig, bei Menschen geschieht Ähnliches, trotzdem spielt sich menschliche Trauer in einer anderen Welt ab als bei den Tieren. Bereits die bloße Tatsache, dass Tiere niemals Trauer-Zeremonien veranstalten, beweist dies.

Alles in Allem, die traditionelle AP konzentriert sich weitgehend auf das, was die Emotionalität der Menschen mit der der Tiere gemeinsam hat und geht kaum auf die Spezifik des Menschen ein.

3.4 Mangelanzeige aus dem Bereich INTELLIGENZ

Bei der Intelligenz muss ich auf eine Annahme zu sprechen kommen, von der keineswegs nur die traditionelle AP, sondern ein großer Teil der Anthropologie (fälschlicherweise) ausgeht. Auch in Alltagsgesprächen fällt es manchmal schwer, den Unterschied von menschlichem gegenüber animalischem *Werkzeuggebrauch* klarzumachen. Im technischen Sinn ist Werkzeuggebrauch bereits bei niederen Tieren und erst recht bei höheren Tieren vorzufinden. Ja, gewisse Vögel, vor allem aber auch Affen, können Gegenstände zum Gebrauch als Werkzeug bearbeiten, können also Werkzeuge sogar herstellen. Aber einzig der Mensch nimmt sich Gegenstände heran mit dem *Ziel*, diese als Werkzeug zu benutzen. Daher entwickelt auch nur der Mensch seine Werkzeuge weiter.

Schwer verständlich ist für mich, dass die Leugner der Alleinstellung des Menschen den simplen Sachverhalt übersehen, den schon der Gestaltpsychologe Wolfgang Köhler (1917/1921) registrierte: Affen (wie alle anderen werkzeugbenutzenden Tiere) verlieren ihre Werkzeuge nach deren aktuellem Gebrauch aus dem Sinn, heben sie zu einer späteren Verwendung nicht auf (reiner ad-hoc-Werkzeuggebrauch). Ein Kollege meinte einmal zu mir, die Affen würden Steine, mit denen sie Nüsse aufschlagen, nur deshalb nicht aufbewahren, weil Steine überall herumliegen; wenn es nur selten Steine gäbe, würden sie diese aufbewahren. Ich fragte zurück, ob er an den Weihnachtstmann glaube. Werkzeug benutzende Tiere können zwar den »Funktionalwert« (Köhler) von Gegenständen für den Gebrauch als Werkzeug erkennen, aber ihr Gehirn ist damit überfordert, Werkzeuge aus dem Rahmen der zu befriedigenden Bedürfnisse herauszulösen.

Ebenso oberflächlich wie der Begriff des Werkzeugs wird in der traditionellen AP der Begriff der *Zahl* benutzt. Seit langem ist bekannt, dass manche höheren Tiere wie Vögel und Säugetiere mit Anzahlen umgehen können. Zum Beispiel kann man eine Ratte darauf konditionieren, dass sie genau fünf Mal einen Hebel betätigt. Oder man kann Hühner dazu bringen einen Deckel mit drei von einem Deckel mit sechs Punkten zu unterscheiden. Affen gelingen sogar Additionen bei kleinen Anzahlen. Wenn man in einschlägigen Publikationen liest, die Versuchstiere Tiere könnten »Zahlen« benutzen oder verstehen, so ist dies nicht weniger schlampig wie der angebliche »Werkzeug« gebrauch. Jedes Schulkind erwirbt relativ schnell einen Begriff der Zahl, der, wie J. Piaget demonstriert hat, *operativer* Natur ist, das heißt nicht durch bloße Anschauung, sondern über geistige Operationen erzeugt wird.

So wie man beim Werkzeuggebrauch nur hinschauen muss, um festzustellen, dass Tiere ihre Werkzeuge anschließend nicht mehr beachten, so gibt es ein simples Kriterium dafür, ob ein Kind den operativen Zahlbegriff versteht oder nicht. Wenn der Begriff der Zahl operativ vorhanden ist, so ist er *unbegrenzt*, das heißt das Kind ver-

steht, dass es immer noch eine höhere Zahl geben wird. Die erwähnten tierischen Leistungen sind dagegen auf die direkte sinnliche Wahrnehmung begrenzt. So hören die erwähnten Leistungen der Tiere schlagartig auf, sobald es um größere Anzahlen geht.

Insgesamt lässt sich festhalten: Die traditionelle AP thematisiert bei der Intelligenz im Wesentlichen Leistungen, die auch anderen Tieren möglich sind (zu einer Ausnahme siehe Abschnitt 4).

3.5 Mangelanzeige aus dem Bereich LERNEN

Als Grundformen des Lernens sieht die traditionelle AP zum einen die »klassische« oder »Pawlovsche« Konditionierung und zum andern die »operante« Konditionierung (Skinner). Dass diese Konditionierungsformen in der traditionellen AP gründlich besprochen werden, ist kein Fehler, sondern eine Notwendigkeit, denn auch das Leben der Menschen ist durch Konditionierungen geprägt. Zu kritisieren ist dagegen, dass die darüber hinausgehenden spezifisch menschlichen Möglichkeiten des Lernens weitgehend undiskutiert bleiben. Ich nenne drei Aspekte:

- a) Bei dem grundlegenden Prinzip der (positiven oder negativen) *Verstärkung* gibt es einen theoretisch bedeutsamen Unterschied. Bei Tieren lassen sich die möglichen Verstärker an einer Hand abzählen (Futter oder Streicheln, das man gibt oder entzieht). Beim Menschen dagegen kommen Behavioristen in Schwierigkeiten, denn beim Menschen kann prinzipiell *alles* als Verstärker beziehungsweise als Strafreiz dienen. Eine Theorie, die dies übersieht, muss in unlösbare Schwierigkeiten kommen.
- b) Konditionierungen sind bei Tieren immer nur Begleitvorgänge der jeweiligen Tätigkeit. Keinem Tier wird es je einfallen, eine Aktion deshalb noch einmal stattfinden zu lassen, damit sie beim nächsten Mal besser gelingt. Solches »intentionale« Üben oder Lernen spielt beim Menschen dagegen eine fundamentale Rolle.
- c) Menschliches Lernen kann darauf abzielen, die Sache, um die es geht, zu *verstehen*. Die grundsätzliche Bedeutung dieser Intention wird zwar oft vernachlässigt, ist aber immerhin möglich und sogar anstrebenswert.

Schließlich soll folgendes Beispiel zeigen, dass die Beschränkung auf den Horizont animalischen Lernens praktische Auswirkungen auf pädagogisches Verhalten haben kann: Lehrer sind verärgert, wenn Schüler beim Gong schlagartig ihre Sachen zusammenpacken, anstatt das Ende der Stunde abzuwarten. Es ist sicher nicht falsch, wenn solches Schülerverhalten durch »Konditionierung« erklärt wird. Meinethalben

mag eine pädagogische Anleitung für Lehrer auch Vorschläge zur Umkonditionierung erwägen. Aber ist das alles? Bezieht man die spezifisch menschlichen Bedingungen und Möglichkeiten des Lernens ein, so wird man feststellen, dass Schüler (außer ihrer Konditionierbarkeit) vor allem zur Reflektion fähig sind. Man könnte zum Beispiel das fragliche Verhalten zum Gegenstand einer Diskussion machen. Ist den Schülern überhaupt klar, dass sie implizit den Lehrer beleidigen? Oder umgekehrt: Ist das vorschnelle Einpacken vielleicht als stummer Protest gegen einen langweiligen Unterricht zu werten?

Alles in Allem, die traditionelle AP konzentriert sich auf Lernvorgänge, die sich bereits bei Tieren finden.

4 Nur ausnahmsweise thematisiert die traditionelle AP spezifisch menschliche Phänomene

Ich glaube gezeigt zu haben, dass die traditionelle AP im Wesentlichen von der Psyche höherer Tiere – zu denen ja auch der Mensch gehört – handelt und das, was darüber hinaus geht, kaum berührt. Einige wenige Ausnahmen gibt es, vor allem im Bereich INTELLIGENZ. Ich meine das »logische Denken«, denn hier kommen standardmäßig auch Dinge zur Sprache, die nach meiner Systematik in die Sparte »Historisch-kulturelle Psychologie« gehören. Denn das logische Denken, insofern man es mit Mathematik oder symbolischer Logik verbindet, ist eine Erscheinung, die es erst seit der Zivilisation gibt. Dass es dennoch in der traditionellen AP gelandet ist, liegt vermutlich an der umfassenden Bedeutung, die Mathematik und Logik heute in Wissenschaft und Technik besitzen.

5 Fazit

Der Mensch stammt nicht nur im weiten Sinn biologisch, sondern und gerade in seiner Psyche aus dem Tierreich. Daher muss die Psychologie an der Psyche der niederen und höheren Tiere ansetzen, wobei sie zudem die Basis des Vegetativen (»Prä-Psyche«) einzubeziehen hat. Das Fachgebiet »Allgemeine Psychologie« (AP) übernimmt diese Aufgabe. Das ist gut so. Nicht gut ist dagegen, dass die traditionelle AP im Wesentlichen bei der animalischen Psyche stehen geblieben ist und somit das eigentliche Ziel, die Psyche des Menschen, verfehlt. In diesem Sinne ist die traditionelle AP *nicht allgemein*. Da man mit Recht von einer Psychologie erwartet, dass sie sich mit dem Menschen befasst, erscheint die traditionelle AP als wenig relevant, kleinkariert und langweilig.

Literatur

- Bergson, H. (1908 [1896]). *Materie und Gedächtnis. Essays zur Beziehung zwischen Körper und Geist*. Jena: Eugen Diederichs.
- Bühler, K. (1978 [1927]). *Die Krise der Psychologie*. Stuttgart, Frankfurt/M.: Ullstein.
- Bühler, K. (1999 [1934]). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Ebbinghaus, H. (1885). *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur Experimentellen Psychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Eckardt, G. (2001). *Anthropologie und empirische Psychologie um 1800. Ansätze einer Entwicklung zur Wissenschaft*. Köln: Böhlau.
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *cognition and emotion*, 6, 169–200.
- Hardt, D. (Hrsg.). (1991). *Die Erfindung des Gedächtnisses. Texte, zusammengestellt und eingeleitet von Dietrich Hardt*. Frankfurt/M.: Keip Verlag.
- Herder, J.G. (1778). Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele. In J.G. Herder, *Werke, Band 4*. Hrsg. von J. Brummack u. M. Bollacher (S. 327–393). Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology. 2 Bände*. New York: Dover Publications.
- Kandel, E. (2006). *Auf der Suche nach dem Gedächtnis. Die Entstehung einer neuen Wissenschaft des Geistes*. München: Siedler.
- Müsseler, J. & Prinz, W. (Hrsg.). (2002). *Allgemeine Psychologie*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Panksepp, J. & Biven, L. (2012). *The archaeology of Mind. Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*. New York, London: Norton.
- Pinker, S. (1994/1996). *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet*. München: Kindler Verlag.
- Rensch, B. (1973). *Gedächtnis, Begriffsbildung und Planhandlungen bei Tieren*. Berlin: Parey.
- Savage-Rumbaugh, E.S., Shanker, S. & Taylor, T.J. (1998). *Apes, language, and the human mind*. New York: Oxford University Press.
- Schönpflug, W. (2000). *Geschichte und Systematik der Psychologie. Ein Lehrbuch für das Grundstudium*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Seidel, R. (2018). *Die Evolution der Psyche. Wieviel Tier ist der Mensch?* Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Stearns, P. (1995). Emotion. In R. Harreé & P. Stearns (Hrsg.), *Discursive Psychology in Practice* (S. 37–54). London: Sage.
- Trommsdorff, G. & Birbaumer, N. (Hrsg.). (2007). *Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Tulving, E., Szpunar, K. (2009). Episodic memory. *Scholarpedia*, 4(8), 3332. DOI: 10.4249/scholarpedia.3332

Der Autor

Reiner Seidel, Prof. Dr., Dipl.-Psych., war bis 2006 Professor für Allgemeine Psychologie am Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie an der FU Berlin. Heute bietet er Lehrveranstaltungen in der Bachelor-Ausbildung an. Derzeitiges Projekt: »Geschichte der Psychotherapie«.

Kontakt: rseidel@zedat.fu-berlin.de

Allgemeiner Theorieverlust in der Allgemeinen Psychologie?

Zu den Auswirkungen einer historisch begründeten »Theorieskepsis« und einer ökonomisch orientierten Wissenschaftskultur

Mike Lüdmann

Journal für Psychologie, 26(1), 112–122

<https://doi.org/10.30820/8247.07>

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Ein auffälliges Charakteristikum der gegenwärtigen »Fachkultur« der Allgemeinen Psychologie ist, dass profunde theoretische Arbeit zugunsten einer relativ unkoordinierten Akkumulation empirischer (häufig inhaltlich wenig aussagekräftiger) Detailbefunde stark vernachlässigt wird. Während es zu vielen Neuerungen und Verfeinerungen auf dem Gebiet der Forschungsmethoden gekommen ist, ist der inhaltliche Theoriefortschritt sehr ins Stocken geraten und die Schaffung eines kohärenten konzeptuellen Gerüsts im Sinne eines Rahmenmodells der Psychologie in noch größere Ferne gerückt. Hierzu soll die Frage thematisiert werden, welche fachbezogenen historischen Verläufe sowie welche gesellschaftlichen, (wissenschafts-)politischen Bedingungen der gegenwärtigen Wissenschaftskultur diese Situation herbeigeführt haben. Zum einen spielen historische Gründe eine Rolle, die als eine »gescheiterte Vergangenheitsbewältigung« in Bezug auf die vergleichsweise späte Loslösung der Psychologie von der Philosophie bezeichnet werden können. Zum anderen lassen sich wissenschaftssoziologische Fehlsteuerungsprozesse ausfindig machen, die im Zusammenhang der Ökonomisierung des Wissenschaftsbetriebs stehen.

Schlüsselwörter: Allgemeine Psychologie, New Public Management, Theorieskepsis, Theoretische Psychologie

Summary

General loss of theory in general psychology? About the consequence of a historically founded »theory skepticism« and an economically oriented culture in academia

A conspicuous characteristic of the currently »professional culture« of psychology is that profound theoretical work is neglected in favor of a relatively unfocused accumulation

of empirical (often not very meaningful) detailed findings. While there have been many innovations and refinements in the field of research methods, the progress of the theoretical contents has been come to a standstill. Therefore, the creation of a coherent conceptual framework model of psychology receded into the distance. Concerning this, the question should be discussed which specialized historical developments as well as which social and political conditions of the currently scientific culture have led to this situation. On the one hand, historical reasons may play a role which can be described as a »failed coping with the past« relating to the late detachment of psychology from philosophy. On the other hand there can be found mismanaged socio-scientific processes which are connected with the economization of scientific activities.

Keywords: General Psychology, New Public Management, Theory Skepticism, Theoretical Psychology

Die aktuelle Debatte um die Biologisierung der Psychologie

Die Psychologie und hierbei vor allem die Allgemeine Psychologie befindet sich in einer Phase des Umbruchs und der Unsicherheit. Die Ursache liegt in der in den 1990er Jahren einsetzenden Etablierung der sogenannten kognitiven Neurowissenschaft, die aus einem Verbund aus Psychologie, Medizin, (Neuro-)Biologie, Informatik und der Philosophie (des Geistes) besteht. Einerseits erlebt man seitdem eine ungeheure Dynamik und Aufbruchstimmung, andererseits werden durch die Veränderungen auch eine Menge Ängste geschürt, und dies allem Anschein nach viel stärker in der Psychologie als in allen anderen an diesem Wissenschaftsverbund beteiligten Disziplinen. Die Ursache hierfür liegt in erster Linie in einem wahrgenommenen Kompetenz- beziehungsweise Zuständigkeitsverlust der Psychologie. Vor allem die Biologie scheint in viele Bereiche vorzudrängen, die vormals genuin psychologisches Terrain waren. Die Allgemeine Psychologie (und damit auch die kognitive Psychologie) ist innerhalb des Faches stark mit der biologischen Psychologie verschmolzen, sodass viele kognitionspsychologische Theorien und Modelle zunehmend durch neurowissenschaftliche Daten erweitert, wenn nicht (zumindest vermeintlich) sogar ersetzt werden.

In ihrem aktuellen Diskussionsbeitrag zur Allgemeinen Psychologie haben Bermeitinger und Kollegen (2016), wie in ähnlicher Form auch bereits Mausfeld (2010), vor diesem Hintergrund unter anderem darauf hingewiesen, dass die Psychologie gegenwärtig zu sehr auf die Identifizierung der neuronalen Substrate menschlichen Erlebens fixiert sei. Eine solche Vormachtstellung biologischer Forschungsmethoden und Erklärungsmuster könne darauf hinauslaufen, dass die Einheit des Faches der Psychologie gefährdet sei¹. Auch müsse die Psychologie als Fach sich gegenüber reduktionistischen

Tendenzen behaupten. Der eigentliche Daseinszweck der Psychologie liege in ihrem Anspruch, menschliches Verhalten und Erleben erklären und vorhersagen zu können.

Es ist in der Tat die Frage, ob die (Allgemeine) Psychologie diesem Anspruch in den letzten Jahrzehnten gerecht geworden ist. Mit der Fokussierung auf die Verfeinerung von bestimmten Methoden und dem flächendeckenden Einsatz bildgebender Verfahren ist die »Theoriearbeit« sträflich vernachlässigt worden. Auch die Formulierung einer konzeptuellen Basistheorie der Psychologie, wie sie die Allgemeine Psychologie bereitstellen sollte, ist – zugunsten einer immer weniger koordinierten Detailforschung – in zunehmend größere Ferne gerückt. Dass kürzlich nun eine »Replikationskrise« ausgerufen wurde, muss im Angesicht solcher Entwicklungen nicht verwundern. Dies soll im Folgenden genauer beleuchtet werden soll.

Theorieskepsis und das Fehlen einer Basistheorie der Allgemeinen Psychologie

»Böse Zungen behaupten, die Psychologie sei eine Wissenschaft, die Fragen beantworte, die niemand gestellt habe, da entweder die Antworten sowieso längst bekannt sind oder aber die Fragen niemanden interessieren. Man hat nicht den Eindruck, daß diese »Analyse« so völlig falsch ist« (Dörner, 1983, S. 13).

Obleich diese »Analyse« die Lage sicherlich etwas zugespitzt darstellt, liegt eine Gefahr unabweislich darin, dass die Psychologie zwar methodisch immer einfallreicher werden mag, dafür aber die konzeptuelle Weiterentwicklung, die begriffliche Konsistenz, die psychologisch-gesellschaftliche Bedeutung der untersuchten Fragestellungen und das Ideal der Bereitstellung eines integrativen theoretischen Gesamtrahmens, in den sich die vielzähligen empirischen Einzelbefunde einbetten lassen, zunehmend aus dem Blick gerät (vgl. Slife & Williams, 1997). So ist geradezu eine Explosion der methodischen Vielfalt eingetreten. Man denke alleine an die vielen bildgebenden Verfahren, die nun auch flächendeckend in der Psychologie eingesetzt werden, aber auch an viele neue oder wiederentdeckte statistische Verfahren (Strukturgleichungsmodelle, Pfadanalysen usw.). Die Güte und der Ausdifferenzierungsgrad des bedeutungstragenden psychologischen Wissens blieben hiervon allerdings erstaunlich unberührt. Denn wie gleich eine ganze Reihe herausragender Psychologen der Gegenwart wie Klaus Fiedler, Ulman Lindenberger, Rainer Mausfeld oder auch Wolfgang Prinz in ihrer programmatischen Schrift zur *Psychologie im 21. Jahrhundert* festgestellt haben (vgl. Fiedler et al., 2008, S. 30), waren es die Methoden selbst, die die Weiterentwicklung von Psychologie und Hirnforschung in den letzten Jahrzehnten vorangetrieben haben, während Entwicklungssprünge auf dem Feld der Theoriebildung kaum zu verzeichnen waren.

Wenn die Methoden selbst aber so sehr in den Mittelpunkt rücken, besteht auf

längere Sicht eine Gefahr für den eigentlichen Erkenntnisfortschritt in der Psychologie. Unterbleibt eine Weiterentwicklung der theoretischen beziehungsweise begrifflich-konzeptuellen Arbeit in der Psychologie, können auch die ausgeklügeltesten neuen Methoden letztlich nur mit dem *bestehenden* konzeptuellen Gerüst der Psychologie »gefüttert« werden. Wenn dann zum Beispiel keine Passung eines Strukturgleichungsmodells zu erzielen ist, werden in erster Linie die *statistischen* Parameter verändert, anstatt dass die verwendeten psychologischen Konstrukte selbst einer *inhaltlichen* Prüfung oder Weiterentwicklung unterzogen werden. So kann sich auf der Basis der bestehenden (wahrscheinlich häufig noch unzulänglichen oder inkonsistenten) Konzepte zwar – zumindest auf den ersten Blick – ein Höchstmaß an mathematischer Präzision ergeben, bezüglich des inhaltlichen Erkenntnisstandes, der einer Ausdifferenzierung, Anpassung oder auch Vereinfachung des begrifflichen Netzwerkes zu einem psychologischen Forschungsgegenstand bedarf, tritt man so dagegen auf der Stelle. Diese Unabkömmlichkeit theoretischer Arbeit konstatieren nunmehr sogar biopsychologisch ausgerichtete Forscher wie Onur Güntürkün: »Die Neurowissenschaften bieten wertvolle neue Werkzeuge zur Erforschung des Geistes. [...] Dies enthebt uns nicht der Notwendigkeit, Theorien zu bilden, um die damit gewonnenen Daten zu verstehen« (in Fiedler et al., 2008, S. 36). So stellt Rainer Mausfeld, der sonst eher als »Verteidiger« der Psychologie gegenüber einer Vereinnahmung der Naturwissenschaften respektive der Biologie auftritt, fest: »[L]eider verfügen wir bislang in der Psychologie nur in sehr wenigen Bereichen über etwas, das auch nur annähernd an das heranreicht, was wir in anderen Naturwissenschaften als *Theorie* bezeichnen« (in Fiedler et al., 2008, S. 36; Hervorh.: M. L.). Dass solche begrifflichen Unschärfen und die Operationalisierung von Konstrukten auf der Basis von lediglich Theoriefragmenten statt ausgefeilten Theoriegebilden – neben weiteren Gründen – zu Schwierigkeiten bei der Replikation von Einzelbefunden führen, dürfte auf der Hand liegen.

Dies ist natürlich keine Entwicklung, die ausschließlich eine Angelegenheit der Allgemeinen Psychologie wäre, jedoch betrifft es sie in ganz besonderer Weise beziehungsweise steht sie hier in einer exponierteren Verantwortungsposition als alle anderen Subdisziplinen der Psychologie. Denn die Allgemeine Psychologie hat wie keine andere Grundlagendisziplin der Psychologie den Anspruch (zu haben), die Konzepte, Theorien und Modelle bereitzustellen, die für die gesamte Disziplin maßgeblich sind, auch wenn sie »andernorts« in zum Beispiel differenzieller, sozialer, entwicklungsbezogener etc. Perspektive betrachtet werden.

Woher rührt nun diese Theorieskepsis in der (Allgemeinen) Psychologie? Hier scheinen zwei Aspekte von zentraler Bedeutung zu sein: ein historischer und ein wissenschaftspolitischer beziehungsweise wissenschaftssoziologischer. Zum einen haben wir eine historisch bedingte Theorieskepsis, die sich aus einer (unverhältnismäßigen) Abgrenzungstendenz gegenüber der Philosophie ergibt. Ich nenne dies den Mythos der

verspäteten Wissenschaft (Lüdmann, 2014). Als zweite Erklärungsgröße ist die allgemeine Ökonomisierung des Wissenschaftsbetriebs zu nennen. Beide Tendenzen sollen im Folgenden beleuchtet werden.

Der Mythos der verspäteten Wissenschaft

Wenn die Frage im Raum steht, warum der Psychologie ein begrifflich-konzeptuelles Fundament im Sinne eines einheitlichen theoretischen Rahmens und einer klaren (ontologischen) Gegenstandsbestimmung des Faches weitestgehend fehlt, ist es aufschlussreich, wenn man sich die Umstände zum Zeitpunkt ihrer Entstehung als eigenständiger empirischer Wissenschaft vor Augen führt (vgl. Lüdmann, 2014). Wie letzten Endes (fast) alle Wissenschaften ist die Psychologie der Philosophie entsprungen². Bevor sie sich sukzessive ab dem ausgehenden 19. Jahrhundert zu einer selbstständigen akademischen Disziplin entwickelt hat, war die Psychologie – genau genommen seit der Antike – eine philosophische Disziplin, wie es heute immer noch beispielsweise Ethik und Logik sind.

So sprach Wilhelm Wundt (1896/1911) in seiner bekanntermaßen wirkmächtigen Formulierung des *Grundrisses der Psychologie* einen Gedanken aus, der bis heute einen kollektiven Glaubenssatz der psychologischen Zunft darstellen dürfte (vgl. hierzu z. B. Lewin, 1931; Bischof, 1981, 2008). Demnach ist die Psychologie eine »verspätete« Wissenschaft, die sich – wie die Physik – potenziell schon seit der Zeit Galileis aus dem philosophischen Kontext hätte lösen können. Weil sie aber seit der Renaissance »unter die Herrschaft der Metaphysik« (Wundt, 1896/1911, S. 5) geriet beziehungsweise sich der Umklammerung durch die Philosophie lange nicht erwehren konnte, hat sie das ihr eigentlich inhärente Potenzial einer empirischen Wissenschaft nicht entfalten können, so Wundt. Mit ihrer Neuerfindung als empirische Disziplin ist sie nun – wie einstmals auch Physik, Chemie oder Biologie – auf dem Weg zu einer respektablen eigenständigen Wissenschaft. Vor allem sollte mit ihrer Emanzipation von der Philosophie ein fundamentaler Wandel ihrer fachlichen Methoden erfolgen. Statt einer Ableitung von Erkenntnissen aus spekulativen philosophisch-metaphysischen Prämissen sollte sich die empirische Psychologie der Methoden der Naturwissenschaften, allen voran der Physik, bedienen:

»Indem die Psychologie auf ihrem gegenwärtigen Standpunkt eine >Wissenschaft der unmittelbaren Erfahrung« für den gesamten Umfang der Erfahrung sein will, kann sie nun auch eine prinzipielle Verschiedenheit der psychologischen und der naturwissenschaftlichen Methoden nicht mehr anerkennen. Sie hat daher in erster Linie *experimentelle* Methoden auszubilden gesucht, die eine ähnliche, nur dem veränderten Standpunkt Rech-

nung tragende exakte Analyse der psychischen Vorgänge zustande bringen sollen, wie eine solche in bezug auf die Naturerscheinungen die erklärenden Naturwissenschaften unternehmen« (ebd., S. 9f; Hervorh. i. Orig.).

Und so scheint es nahe zu liegen, dass Wundt mit der von ihm angestrebten Orientierung an den Methoden der Naturwissenschaften tatsächlich beabsichtigte, die Psychologie selbst zu einer solchen zu erheben.

Es ist allerdings aufschlussreich, dass sich Wundt selbst zunehmend von der strengen Orientierung an der Physik und sogar von der Überzeugung, dass es einer grundsätzlichen Trennung der Psychologie von der Philosophie beziehungsweise ihrer Themenfelder bedarf, distanzierte (vgl. Wundt, 1913, 1921). So sagt er, dass es ein grundlegendes Missverständnis wäre, davon auszugehen, dass es auf geistigem Gebiet »ein System von Gesetzen des Geistes geben [müsse], die von ähnlich exakter, mathematisch formulierbarer Beschaffenheit seien, wie die allgemeinsten Naturgesetze. [...] Diesem Mißverständnis begegnet nicht selten auch die experimentelle Psychologie« (Wundt, 1913, S. 89). Stattdessen spricht er sich in seiner – der experimentellen Psychologie gegenübergestellten – *Völkerpsychologie* (vgl. Wundt, 1900–1920) für eine *kulturvergleichende Psychologie* aus, weil sich die komplexen Wechselbeziehungen zwischen den psychischen Elementarfunktionen gerade nicht in der experimentellen Individualpsychologie auf eine methodisch kontrollierte Art und Weise erfassen lassen würden. Komplexere Bewusstseinsinhalte und deren Wechselbeziehungen sind »der Sache nach dem Experiment unzugänglich« (Wundt, 1921, S. 537), da dieses zwangsläufig die Rahmenbedingungen, die für die Entstehung eines Phänomens konstitutiv sind, vernachlässigen muss (vgl. Wundt, 1907, S. 308; Laucken, 1998, S. 86). Stattdessen müsse man die Gesetzmäßigkeiten des geistesgeschichtlichen Nacheinanders sprachlicher, mythischer und sittlicher Kulturgebilde untersuchen und könnte – auch durch den Vergleich verschiedener Kulturen – zu einem adäquaten Verständnis des individuellen Geisteslebens kommen: »So werfen z. B. die Erscheinungen der Sprache, die an sich nur als eine Schöpfung des Gesamtgeistes [einer Kultur; M. L.] zu begreifen ist, doch zugleich ein helles Licht auf die psychologischen Gesetzmäßigkeiten des individuellen Denkens« (Wundt, 1888, S. 21).

In der akademischen Psychologie hat man von dieser Kehrtwende oder zumindest diesen Klarstellungen Wundts offenbar kaum Notiz genommen. Denn wie bereits Koch (1951) und Dörner (2008) festgestellt haben, findet sich in weiten Teilen der Psychologie eine starke Abwehr gegenüber profunder theoretischer Arbeit wieder. Nach Slife und Williams (1997) herrscht dabei die Ansicht vor, dass die grundlegenden begrifflichen und theoretischen Arbeiten bereits durch Psychologen wie zum Beispiel Piaget, Edelman, Neisser oder Sternberg erfolgt seien und nunmehr nur noch eine durch die Empirie zu leistende Verfeinerung oder Korrektur vorgenommen werden müsse (vgl. ebd., S. 118). Nicht selten werden Empirie und Theorie sogar als »Gegenspieler«

aufgefasst. Diesem Denkmuster zufolge wirken Theorien – und insbesondere solche mit einem hohen Anteil an hypothetischen Konstrukten – »verdächtig«. Sie scheinen ein Behelfsmittel zu sein, das man in Kauf nehmen muss, solange man noch nicht die »eigentlichen Fakten« kennt, die über die Empirie zu erheben sind (vgl. ebd.). Der Zusammenhang zwischen Empirie und Theorie bleibt in vielen wissenschaftlichen Arbeiten recht lose, sodass eine Weiterentwicklung oder Integration der bestehenden theoretischen Modelle (auf einem höheren Analyse-Niveau) oder der verwendeten Konzepte nur äußerst selten stattfindet.

»The discipline has moved away from grand subsuming theories in the traditional sense and moved towards models, techniques, and microtheories in the more modern sense. [...] These models are rarely expanded to full-blown theories. And yet, [...] such models rest on a host of broader theoretical assumptions that are often never recognized and almost never examined« (ebd.).

Ökonomisierung des Wissenschaftsbetriebs

Eine wichtige Hintergrundvariable zum Verständnis der gegenwärtigen Entwicklungen in der Wissenschaft und insbesondere in der Psychologie ist die betriebswissenschaftliche Organisation der Universitäten beziehungsweise Wissenschaften im Sinn des »New Public Management«. Es handelt sich hierbei um ein globales Phänomen, das sich spätestens seit den 1990er Jahren auch gravierend auf das Hochschulsystem in Deutschland ausgewirkt hat (vgl. Knobloch, 2010; Münch, 2011; Kühl, 2012). Vor allem ist seitdem ein Rückgang der öffentlichen Finanzierung der Hochschulen (vgl. Laudel, 2006; Hinze, 2010) und zugleich eine Zunahme des Stellenwertes öffentlicher und privater Drittmittelgeber (DFG, BMBF, Industrie/Unternehmen etc.) zu verzeichnen. Als eine weitere Ausdrucksform der stärkeren Orientierung an den Belangen der Wirtschaft können, zumindest zum Teil, auch die Bologna-Reformen verstanden werden.

Aufgrund dieser Neuausrichtung des Wissenschaftsbetriebs unterliegt auch eine erfolgreiche akademische Karriere an ökonomischen Prinzipien ausgerichteten Mechanismen: Es sind vor allem die Höhe der eingeworbenen Drittmittel und die Publikations- und Zitationsindizes, die den Grad der wissenschaftlichen Relevanz eines Forschers in Form des *Impact-Factors* festlegen. Die hiermit angestoßenen Fehlentwicklungen hat Mausfeld (2010) auf den Punkt gebracht:

»Die durch derartige Evaluationsparameter definierten Karrierefilter fördern massiv eine Fokussierung auf eng umgrenzte Studien in wohletablierten Paradigmen und eine Bearbeitung von Fragen, welche die Gewähr bieten, in einem möglichst kurzen Zeitrahmen

zu einem Wertzuwachs auf relevanten Indikatoren [vor allem Publikations- und Zitationsindizes; M. L.] zu führen. [...] In dem Maße, wie Indikatoren, die Oberflächenvariablen eines komplexen Systems darstellen, zu Zielvariablen werden, die bei der Karriereplanung direkt optimiert werden können, wird tendenziell ein gleichsam egalitäres Element als Filtermechanismus etabliert, durch das ein jeder mit der nötigen Hartnäckigkeit in geradezu algorithmischer Weise gute Indikatorwerte erzielen kann« (ebd., S. 189).

Damit sind es aber nicht mehr unbedingt die inhaltliche Güte langfristig angelegter Forschungsprojekte und vielleicht auch die Entwicklung neuartiger, innovativer Modelle und Theorien, die begünstigt werden, sondern vielmehr möglichst konzeptionell selbst-evidente Forschungsfragen, die sich in möglichst kurzer Zeit mit einem minimalen Risiko des »Scheiterns« umsetzen lassen. Es liegt also verstärkt eine Output-Orientierung im Sinne einer bestmöglichen »Vermarktbarkeit« wissenschaftlicher Erkenntnisse vor. Substanzielle Beiträge zur Weiterentwicklung oder Vereinheitlichung bestehender Theorien sind dagegen eher kontraproduktiv:

»[G]egenwärtig wird der Theoriefortschritt der Psychologie durch einen zunehmenden Verlust derjenigen Leitideale bedroht, auf denen der Erfolg der neuzeitlichen Wissenschaft beruht. Durch die Art der internen akademischen Selektionsmechanismen des Faches ist die Bearbeitung schwieriger und ernsthafter Grundlagenprobleme, wie sie das Fach für eine kumulative Theorieentwicklung zu bewältigen hat, wegen des mit ihrer Bearbeitung verbundenen hohen Aufwandes für die akademischen Karrierechancen geradezu kontraproduktiv. Die derzeitige Tendenz zur Bearbeitung von rasch in Publikationen umsetzbaren Fragestellungen, die dann zwangsläufig trotz oftmals methodisch hoher Standards inhaltlich dürftig sind, ist eine natürliche Konsequenz der Ersetzung klassischer wissenschaftlicher Leitideale durch das der »visibility« (Mausfeld, 2010, S. 189).

Diese Schere zwischen Empirie und Theorie hat sich seit der Zulassung kumulativer Dissertationen noch deutlich verstärkt, denn durch die bei der Publikation von Zeitschriftenartikeln vorgeschriebene, zur Kürze verpflichtende Form besteht nur wenig Platz für theoretische Überlegungen und innovative Beiträge zum wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt (vgl. Witte & Brandt, 2010; Witte, 2013). Es entsteht so der Eindruck einer Disziplin, der die Überzeugung eigen zu sein scheint, dass sich *allein* durch die *Anhäufung* von empirischen Daten mit einem zunehmenden Detailliertheitsgrad (und damit immer geringerer Anbindung an übergeordnete theoretische Rahmenkonzepte) sukzessive die gesuchten Erklärungsprinzipien zu psychologisch relevanten Fragestellungen etablieren lassen.

Insgesamt lässt sich somit sagen, dass die Geringschätzung theoretischer Arbeit aus einer Mischung aus wissenschaftssoziologischen Fehlsteuerungsprozessen und – was hiervon

keineswegs unabhängig ist – einer gescheiterten »Vergangenheitsbewältigung« entspringt. Der *Mythos der verspäteten Wissenschaft* nährt die Abwehr gegenüber profunder theoretischer Arbeit, die sich nicht ins strenge Schema des (statistischen) Methodenkanons einpassen lässt, weil hiermit vermeintlich ein Rückfall in die Umklammerung durch die Philosophie sowie die Gefahr, von den »anderen« Naturwissenschaften nicht mehr beziehungsweise noch weniger als ihresgleichen akzeptiert zu werden, verbunden sein könnte.

Es ist erstaunlich, wie prophetisch gerade Wundt (1913) – ganz im Sinne Goethes »Die Geister, die ich rief, werd ich nun nicht los« – in seinen späteren Werken die Folgen einer empirizistischen (»theoriefeindlichen«) Ausrichtung der von ihm begründeten Wissenschaft beziehungsweise einer Loslösung von grundsätzlichen, Einzeldisziplinen übergreifenden theoretischen Fragestellungen vorausgesehen hat:

»Jene allgemeineren und darum für die psychologische Bildung wichtigsten Fragen hängen aber so innig mit erkenntnistheoretischen und metaphysischen Standpunkten zusammen, daß gar nicht abzusehen ist, wie sie jemals aus der Psychologie verschwinden sollten. Eben das zeigt deutlich, daß die Psychologie zu den philosophischen Disziplinen gehört, und daß sie das auch nach ihrer Umwandlung in eine sogenannte selbstständige Wissenschaft bleiben würde, die am Ende doch nur von latenten und eventuell, wenn die aus der Philosophie ausgeschiedenen Vertreter der Psychologie der gründlichen philosophischen Bildung ermangeln, von unreifen metaphysischen Anschauungen getragen sein könnte. [...] Was heute, wie man wohl sagen darf, manche Philosophen irrtümlich gegen sie einwenden, sie sei mehr eine technische als eine rein wissenschaftliche Disziplin, das könnte in erschreckendem Maße zur Wirklichkeit werden. Sollte es dazu kommen, daß sich dann noch gar infolge der fortschreitenden Arbeitsteilung der eine der Psychologen etwa mit Gedächtnisversuchen [...] und der andere mit Reaktionsversuchen und ihren individuellen Verschiedenheiten, der dritte mit der Bestimmung von Unterschiedsschwellen, ein vierter mit Denkeperimenten ausschließlich beschäftigte, dann wäre die Zeit wirklich da, wo sich die Psychologen in Handwerker, aber nicht gerade in Handwerker der nützlichsten Gattung verwandelt hätten« (S. 24).

Auch wenn Wundt die Hoffnung hatte, dass diese Entwicklung der Psychologie erspart bliebe, dürfte seine Prognose durchaus eine recht valide Beschreibung der problematischen Fragmentierung beziehungsweise Uneinheitlichkeit der Gegenwartspsychologie abgeben. Dies ist ein fundamentaler Unterschied zur Physik. Keineswegs kann davon die Rede sein, dass die Psychologie wie die Physik in einem auch nur annäherungsweise ähnlichen Verhältnis um eine Vereinheitlichung ihrer theoretischen Modelle oder begrifflich-konzeptuellen Grundlagen bemüht ist. Wie Staats (1983), Yanchar und Slife (1997) oder auch Slife und Williams (1997) beklagen, hat sich die ohnehin seit Anbeginn an vorhandene Fragmentierung des Faches in den letzten Jahrzehnten noch weiter verschärft. Denn wer sollte auch eine weitergehende Zusammenschau, Zusammenführung und Vereinheitlichung, die Formulie-

rung theoretischer Rahmenkonzepte etc. erbringen, wenn es hierfür in der (Allgemeinen) Psychologie keine institutionalisierte Anlaufstelle wie eine *Theoretische Psychologie* gibt?

Bermeitinger und Kollegen (2016) haben also durchaus recht, wenn sie ausführen, dass die Einheit des Faches der Psychologie gefährdet sei. Es ist allerdings nicht die Fokussierung auf biopsychologische beziehungsweise neurobiologische Verfahren an sich, die solch einer Entwicklung Vorschub leistet. Es ist vielmehr die Abkehr von profunder theoretischer, begrifflich-konzeptueller Arbeit, die sich aus einer unverhältnismäßigen Abgrenzung gegenüber der Philosophie ergibt und durch die Ökonomisierung des Wissenschaftsbetriebs noch zusätzlich verstärkt wird.

Anmerkungen

- 1 Dass eine solche Krise der Psychologie ausgerufen wird, ist nun keine neue Erscheinung. Das Fehlen einer Einheit der Psychologie wurde schon zu verschiedensten Zeiten beklagt, womit sich natürlich die Frage stellt, ob es jemals eine echte Einheit des Faches gab. Weitergehende Darstellungen hierzu finden sich bei Sturm und Mülberger (2011) oder Wiesner (2016).
- 2 Hier ist es wichtig zu wissen, dass es bis zum 19. Jahrhundert auch keine klare Trennung zwischen Philosophie und den Naturwissenschaften gab. Auch die Physik war zum damaligen Zeitpunkt ebenso ein Teil der *philosophia naturalis* wie die Psychologie. Erst im Zuge der starken Spezialisierung und der Etablierung (apparativer) Techniken haben sich die Wissenschaften als eigenen Disziplinen verselbstständigt.

Literatur

- Bermeitinger, C., Kaup, B., Kiesel, A., Koch, I., Kunde, W., Müsseler, J., Oberfeld-Twistel, D., Strobach, T. & Ulrich, R. (2016). Positionspapier zur Lage der Allgemeinen Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 67, 175–179.
- Birbaumer, N. (2003). Biologische Psychologie 2010. Visionen zur Zukunft des Faches in der Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 54, 120–128.
- Bischof, N. (1981). Aristoteles, Galilei, Kurt Lewin – und die Folgen. In W. Michaelis (Hrsg.), *Bericht über den 32. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Band 1* (S. 17–39). Göttingen: Hogrefe.
- Bischof, N. (2008). *Psychologie: Ein Grundkurs für Anspruchsvolle*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dörner, D. (1983). Empirische Psychologie und Alltagsrelevanz. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Psychologie in der Veränderung: Perspektiven für eine gegenstandsangemessenere Forschungspraxis* (S. 13–29). Weinheim: Beltz.
- Dörner, D. (2008). Über die Notwendigkeit einer Theoretischen Psychologie. In B. Krause (Hrsg.), *Entwicklungen in der Experimentellen Psychologie an der Humboldt-Universität zu Berlin* (S. 13–32). Berlin: ZeE-Verlag.
- Fiedler, K., Kliegl, R., Lindenberger, U., Mausfeld, R., Mummendey, A. & Prinz, W. (2008). Psychologie im 21. Jahrhundert – eine Standortbestimmung. *Gehirn & Geist*, 1/2008, 26–36.
- Hinze, S. (2010). Forschungsförderung in Deutschland. In D. Simon, A. Knie & S. Hornbostel (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 162–175). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Knobloch, C. (2010). *Wir sind doch nicht blöd! Die unternehmerische Hochschule*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Koch, S. (1951). Theoretical Psychology. *Psychological Review*, 58, 295–301.
- Kühl, S. (2012). *Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie: Eine Streitschrift*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Laudel, G. (2006). The art of getting funded: how scientists adapt to their funding conditions. *Science and Public Policy*, 33, 488–504.
- Lewin, K. (1931). Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Psychologie und Biologie. *Erkenntnis*, 1, 421–466.
- Lüdmann, M. (2014). Der Mythos der verspäteten Wissenschaft. Oder warum wir eine Theoretische Psychologie brauchen. In W. Mack, H.E. Lück & U. Wolfradt (Hrsg.), *Behaviorismus und Erkenntnistheorie im psychologisch-historischen Kontext* (S. 85–104). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Lüdmann, M. (2016). *Die Architektur des Geistes. Eine begrifflich-konzeptuelle Grundlegung der Psychologie und ihres Gegenstandes*. Bamberg: Bamberg University Press.
- Mausfeld, R. (2010). Psychologie, Biologie, kognitive Neurowissenschaften. Zur gegenwärtigen Dominanz neuroreduktionistischer Positionen und ihren stillschweigenden Grundannahmen. *Psychologische Rundschau*, 61, 180–190.
- Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin: Suhrkamp.
- Slife, B.D. & Williams, R.N. (1997). Toward a Theoretical Psychology. Should a Subdiscipline Be Formally Recognized? *American Psychologist*, 52, 117–129.
- Staats, A.W. (1983). *Psychology's crisis of disunity*. New York: Praeger.
- Sturm, T. & Mülberger, A. (2011) Crisis discussions in psychology – New historical and philosophical perspectives. *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 43, 425–433.
- Wieser, M. (2016). Psychology's «crisis» and the need for reflection. A plea for modesty in psychological theorizing. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50, 359–367.
- Witte, E.H. (2013). Vom Wert und Unwert der Promotion. *Wissenswert*, 01/2013, 33–38.
- Witte, E.H. & Brandt, V.C. (2010). Social psychological research: the comparison of four journals. *Hamburger Forschungsbericht aus der Sozialpsychologie, Nr. 89*.
- Wundt, W. (1888). Ueber Ziele und Wege der Völkerpsychologie. *Philosophische Studien*, 4, 1–27.
- Wundt, W. (1907). Über Ausfrageexperimente und über die Methoden zur Psychologie des Denkens. *Philosophische Studien*, 3, 301–360.
- Wundt, W. (1911 [1896]). *Grundriß der Psychologie*. Leipzig: Engelmann.
- Wundt, W. (1900–1920). *Völkerpsychologie. Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte. 10 Bde.* Leipzig: Engelmann u. Kröner.
- Wundt, W. (1913). *Die Psychologie im Kampf ums Dasein*. Leipzig: Kröner.
- Wundt, W. (1921). *Kleine Schriften. Bd. 3*. Leipzig: Engelmann.
- Yanchar, S.C. & Slife, B.D. (1997). Pursuing Unity in a Fragmented Psychology: Problems and Prospects. *Review of General Psychology*, 1, 235–255.

Der Autor

Mike Lüdmann, Dr., Diplom-Psychologe und Philosoph, ist Dozent an der Universität Duisburg-Essen. Seine Arbeitsgebiete umfassen Fragen der Entwicklungs- und Sozialpsychologie, den Theorie-Praxis-Transfer im Bereich psychologischer Forschung sowie wissenschafts- und erkenntnistheoretische Grundlagen der Psychologie.

Kontakt: mike.luedmann@uni-due.de

The Professional Challenges Facing General Psychologists

Eric P. Charles

Journal für Psychologie, 26(1), 123–130

<https://doi.org/10.30820/8247.08>

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Die Professionellen Herausforderungen für Allgemeine Psychologinnen und Psychologen

An einer Allgemeinen Psychologie zu arbeiten, führt zu typischen und erwartbaren intellektuellen Herausforderungen, da führt kein Weg dran vorbei. Ebenso führt sie jedoch auch zu professionellen Herausforderungen, mit denen sich die, die eine engere Spezialisierung wählen, nicht befasst sind. Diese zusätzliche Hürde können wir reduzieren. Es braucht eine Anstrengung um Generalisten die gleichen institutionellen Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen, wie Generalisten. Die professionellen Schwierigkeiten, auf die Generalisten stoßen, die eine Allgemeine Psychologie konzipieren wollen, sind ein genauso großes Hindernis, wie die Schwierigkeiten, verständliche Theorie zu entwerfen.

Schlüsselwörter: Allgemeine Psychologie, professionelle Wissenschaftler, Wissenschaft, Bildung

Abstract

Working towards a general psychology presents the usual challenges one would expect from an intellectual pursuit, and there is no way around that. However, it also presents a host of professional challenges not faced by those who choose a more narrow specialization, and there is the possibility of reducing that additional hurdle. An effort needs to be made to provide generalists with something akin to the institutional infrastructure that facilitates the careers of specialists. The professional difficulties faced by people pursuing careers as generalists is as big of an obstacle to our achieving a general psychology as are any of the difficulties in creating comprehensive theory.

Keywords: general psychology, professional research, academia, education

The Professional Challenges Facing General Psychologists

A decade ago, I contributed to an issue of this journal focused on changing paradigms in psychology curricula, and the pressure many European Psychologists feel to adopt the U.S. model (Charles, 2008). In that article I outlined several weaknesses in Introductory Psychology courses, as commonly taught in the U.S., and described the negative effects of such classes on students, faculty, and the field at large. Among other problems, the structure of that course discourages the idea that there can be a »general psychology.« To the extent that such a course might inspire students to think about approaches to psychology, the options students are presented with are dictated by arguments over 100 years old, and the students are encouraged to see the points of view represented in those arguments as irreconcilable.

Students are taught that there are Freudian approaches, behaviorist approaches, humanistic approaches, and others. After being told this, the approaches appear now and then in chapters such as »Development« and »Personality«, but remain oddly absent from other chapters, such as »Perception« – though perhaps the Gestalt approach shows up a bit there. Though narration regarding such squabbles once pervaded the remainder of undergraduate and graduate education in the U.S., such narrations are now largely absent from intermediate and advanced classes. Instead of emphasizing squabbles, those course guide students towards simply thinking about the field in a modular way. That is, rather than encouraging students to see connections across psychology's sub-disciplines, each course is simply taught as a disconnected unit, with students discouraged from trying to reconcile things they are taught in different classes. The undergraduate-trained tendency to view the field in a disjointed way is developed further in graduate school, and eventually reproduces itself as a disjointed field, in which it is very difficult to have a career as a general psychologist. The few who make it through the process inclined to do general work are viewed as oddities, and their value is unclear to people who are unconcerned with trying to achieve a broader understanding of what it means to be »a psychologist.« Most members of the field simply have very little vision regarding how their specialty connects to other specialties, and this limits the support they can and do provide to people who are trying to contribute to the field more broadly.

The need for faculty to so strongly narrow their professional identity circles back to influence *their* students, via course work and mentorship, and thereby reinforces those fractures in future generations. As generations accumulate under such a system, specialization brings an ever growing number of practical professional advantages. A hyper-specialist who is lucky enough, or prescient enough, to end up in a hyper-specialty with a functional community is better off still. The primary challenges created for the generalist eventually shifts from the intellectual difficulty of working across specialties, to the difficulties of making a career without the support available to your colleagues. To

be as explicit as possible, it is my belief that: *Professional challenges create more onerous hurdles for moving towards a general psychology than does a lack of decent theory.*

If people cannot build a career around a broad identity as »a psychologist«, being forced instead – by practical concerns – to self-identify only with their very narrow research specialty, then it is no wonder that progress in general psychology remains elusive. Combined with the hegemonic power of the specialists, exerted as new psychologists emerge from graduate programs and advance in their careers, it is no wonder that we are still wondering what a general psychology would look like. The solicitation which inspired this article asked: »Can we pluralize research and shift from mostly separated and disconnected areas of lower functions towards a renewed holistic image of the psychological person?« My answer is that we can, if we recognize that the crucial factors holding us back are largely socio-cultural issues regarding how we enact »psychological science.«

Anecdotal Evidence – The Society for General Psychology

I will not draw upon traditional (large-N) empirical evidence to support these claims. Instead, I will draw upon the experience of several peers, as well as my personal experience, which includes time spent as an academic psychologist and as an applied research psychologist. In my academic life, I have also done much work on potentially unifying theories of psychology, i.e. theories capable of bringing together large swaths of the field, including editing a special issue of *The Review of General Psychology* (Charles, 2013a). I also spent several years heading the Early Career Psychologists Committee for The Society for General Psychology. That society is also known as »Division 1« of the American Psychological Association (APA), though the society's members need not be members of the APA.¹

The Society for General Psychology offers a microcosm for the difficulties facing those interested in becoming general psychologists. Membership peaked in 1988 at over 6,000 members (Dewsbury, 2014). As of 2012 the membership directory had that down to only 1,390 members. The drop in membership is not, however, as concerning as how top-heavy the remaining membership is. The roles included 473 »fellows« of Division 1, 806 »members«, and 111 »associates«. Fellows are senior members of the field, recognized for their contribution to general psychology, who can presumably influence many others via direct mentorship and indirect professional support. And yet, if, over the past 20 years, each fellow had attracted only 2 other people to the division (students, colleagues, or anyone else who their works and deeds inspired), that would account for all division membership. Clearly, then, even for those recognized for their significant contributions to general psychology, encouraging others to engage in the effort is not a top priority. Phrased proactively, if every fellow put it upon themselves to get

two new members involved, the society would double in size almost instantly. Though there are notable and praiseworthy exceptions, it is ever more the case that identifying as a »General Psychologist« is as a privileged pastime of the senior statesman.

The Benefits of Narrow Specialization

The benefits of specialization are many, but key here are the institutionalized benefits for those starting a career. I have been on the periphery of thriving specializations, and deeply involved in several marginalized specializations. Even the marginalized ones provide a firm infrastructure that can help support a career: The specialty has key journals and conferences. The major players are fairly obvious. There is general agreement about what »good work« looks like when it comes out in print or is presented at a conference. A decent consensus regarding what good work entails creates, among other things, a built-in intuition about how new projects relate to other efforts in the field and, by virtue of that, a built-in intuition about how emerging scholars relate to established scholars. Funding sources, if not generous, are understood, and the means for seeking funding is clear. This leads to conversations such as: »Did you see project X? That must be the new student from Lab Y.« »Yes, she should post-doc with Z, I'll bet she can get on the same grant as ...« etc.

As the student emerges in the profession, the institutional benefits of specialization continue. They receive notices of special issues in journals, of upcoming conferences relevant to their work, and join list serves where their work is clearly relevant. They know people who are on the editorial boards of their specialized journals, people who serve on the committees that control grants, and those in professional organizations in which service will »get your name out there« in the right ways. Being part of an established field allows people to pretty easily figure out who they would recommend to review a paper, and who they would like to see serving on a tenure-review committee. And, as you go through your career, it is possible to gauge how you are doing relative to your peers; when someone gets tenure, or receives an award, you can tell if they are in your specialty or not, and see how your work stacks up to theirs. While some of those benefits are more profoundly available to skilled social actors, others of them are institutionally present regardless of the ability to work a room or nurture long-term collaborations.

Note that, the narrower the specialty, the more such benefits are facilitated without any special effort on the part of those involved, so long as the specialty maintains a critical mass of researchers. Being active within such a specialty will simply produce the listed benefits. In contrast, spending significant time doing general work that connects typically-disparate research areas, in ways not of immediately obvious value to the specialists, will muddle those processes.

The General Psychologist's Professional Dilemma

The situation for the generalist is typically the opposite of what is described above. The simple process of being an active member of the wider field of psychology, contributing cross-specialty and multi-specialty work, does not automatically produce those benefits. The efforts of a generalist do not feed into a similar institutional context, and the instructional structures designed to support specialists will not pick up the slack.

If you do work that merges insights from developmental psychobiology with those from social cognition research, which conference will give that a good billing? Who should review the paper, and for what journal? Does the national agency have a funding mechanism to facilitate the continuation of the research? How do you relate to other generalists, such as someone writing about the relationship between behaviorist and Freudian theory in the context of their applied work in organizational psychology? Or someone who has spent 30 years on the history and theory of psychology write large? Let us grant that you are best general psychologist of your generation. Who will attest to that in a glowing letter of recommendation? Who will attest to it when you go up for tenure or professional accreditation? In short: *How will you have a career?*

This is not to say that such careers are impossible. It is simply to point out that they lack the naturalness of the specialized careers enjoyed by people who do not give general psychology a thought, or who at least put off such thoughts until very late in the game. Those who pursue a generalist path will have a harder time achieving basic professional milestones.

The only possible counter to these obstacles is an outlay of effort to create such institutional infrastructures, with the understanding that they will take more effort to maintain than would be the case for a narrow specialization. And because institutional support is the solution, buy in is needed from established and recognized members of the profession. It is the same formula as the efforts to increase professional representation among women and ethnic minorities in the profession. While sometimes phrased as attempts to give the disadvantaged group a leg up, such efforts are also often phrased as simply providing those people with the advantages that seems to come more-or-less automatically to their white, male, non-disabled counterparts.

We need list serves and newsletters and journals. While some of those exist, they need to be pushed further to fill in the support-gaps experienced during a generalist's career. If »General Psychology« is to be a thing, then there must be people willing to provide mentorship to other general psychologists, there must be the celebration of successes by general psychologists, there must be informal networking between generalists. Because it is not obvious otherwise, special efforts need to be made to announce those willing to review papers, serve on tenure committees, etc. Special effort needs to be made by senior members of the field to create serious publishing opportunities and

funding situations. This includes serving within the organizations that control funding, arguing for generalist proposals when they come forward, and helping mentor members of the field in how to be more competitive for said funding.

In short, »general psychologist« needs to be treated as if it were a type of specialization. This is no small ask. People raised in a context that nurtures specialization need to begin to see other generalist as a member of the same community, even if the questions asked by the generalists have no overlap beyond being »general.«

How General are We Talking?

In these efforts, one crucial question will eventually be »what is meant by general psychology«? While I leave it to others to discuss that now, I do have one important thing to add: I have elsewhere argued that Psychology is the scientific study of phenomenology and epistemology (Charles, 2013b). The two basic questions of psychology are »What is the nature of knowledge?« and »What is the nature of experience?« But psychology also includes the full range of measurement questions and applied questions that grow from that starting point, including questions about abnormal and clinical psychology, as well questions about applied work in education and human factors. I offered illustrations of this breadth as shown in figure 1 and 2.

My goal here is not to argue for the view illustrated in figure 1 and 2; those interested are referred to the cited paper. Rather, my goal is to use those illustrations to emphasize the range of activities that we must be open to supporting, if our goal is to support generalists. We need to maintain a broad enough vision that we do not begin to alienate people whose work can reasonably be considered part of the field.

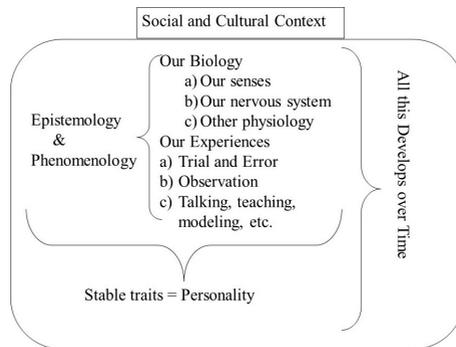


Fig. 1

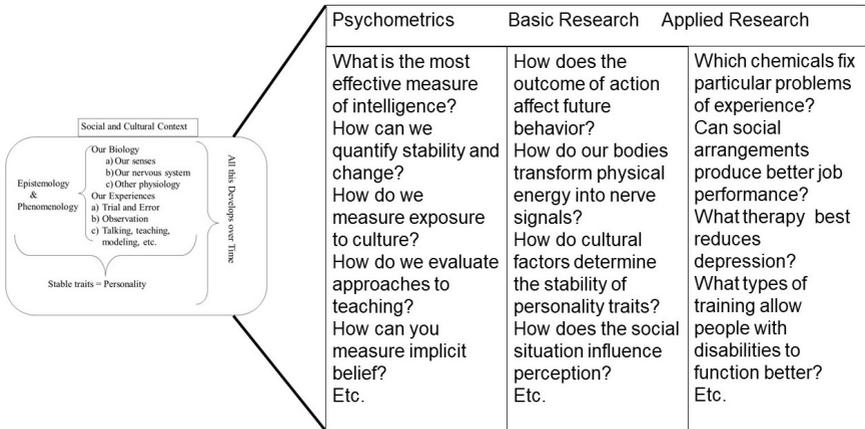


Fig. 2

Conclusion

As the practitioners become ever more specialized, the profession of psychology becomes ever more fractured. The challenge of creating good theory, theory that can mend those fractures, is great. The challenge is compounded by the professional struggles one is likely to face while trying to build such theories, struggles less likely to be faced by specialists, due to the institutional support that naturally comes with specialization. If we want to have a general psychology in the future, we need to make a concerted effort to ensure that those pursuing general issues are able to have successful careers. This requires the creation of institutional support structures that can provide generalists with resources akin to those provided to specialists.

Note

- 1 Much of what is presented here was previously presented in the Society's newsletter, or in private reports made to the leadership committee of the society in my role on the Early Career Committee.

References

- Charles, E. (2008). Eight Things Wrong with Introductory Psychology Courses in America: A Warning to My European Colleagues. *Journal für Psychologie*, 16(1). <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/196/133>
- Charles, E. P. (2013a). Unifying Approaches to Psychology. *Review of General Psychology*, 17(2).
- Charles, E. P. (2013b). Psychology: The empirical study of epistemology and phenomenology. *Review of General Psychology*, 17(2), 140–144.
- Dewsbury, D. A. (2014). The origins of Div. 1 and its presidents. *The General Psychologist*, 49.

About the Author

Eric P. Charles, Manpower Studies and Analysis Branch, Manpower and Reserve Affairs Department, Headquarters Marine Corps, United States Marine Corps, Quantico, Virginia & Department of Public Administration and Policy, School of Public Administration, American University, Washington, DC.

Contact: echarles@american.edu

This publication does not represent the opinion of the Marine Corps.

Selbstoptimierung und Enhancement

Der sich verbessernde Mensch – ein expandierendes Forschungsfeld

Oswald Balandis & Jürgen Straub

Journal für Psychologie, 26(1), 131–155

<https://doi.org/10.30820/8247.09>

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Das Bemühen, sich und seine Welt zu verbessern, ist anthropologisch-universal. Gleichwohl sind bestimmte Praxen der (unentwegten) Selbstoptimierung und des Enhancements historische und soziokulturelle Besonderheiten, die ebenso besondere Subjekte mit spezifischen Begehren, Bedürfnissen und Bemühungen hervorbringen. Der Übersichtsbeitrag eröffnet nach detaillierten Begriffsbestimmungen einige kritische Einsichten in exemplarische Praxis- und Forschungsfelder, in denen die (teils technisch vermittelte) Optimierung des Selbst im Zentrum steht. Dazu zählen Ernährung, Fitness und Gesundheit, Schönheit, Sexualität und Schlaf, alle möglichen physischen und kognitiven Leistungen, emotionale Fähigkeiten und soziale Kompetenzen (die in psychotherapeutischen beziehungsweise psychotechnischen Behandlungen sowie verwandten Beratungen, Trainings und Coachings fokussiert werden). Das zeitgenössische Optimierungsbegehren begnügt sich nicht mit bloßen Verbesserungen des Althergebrachten. In trans- oder posthumanistischer Zeit tritt es transgressiv auf und zielt – sei es in technomantischen Entwürfen, sei es in feministischer Perspektive – auf die Cyborgisierung des menschlichen Organismus und die Abschaffung des »antiquierten Menschen«. Selbstoptimierungen reichen mithin von traditionellen Selbstformungen und psychotechnischen Manipulationen über pharmakologische und chirurgische Modifikationen sowie prothetische Ergänzungen und Erweiterungen bis zur gehirnphysiologisch installierten Steuerung des Menschen und schließlich seiner genetischen Transformation in einer »positiven Eugenik« und »neuen Evolution«.

Schlüsselwörter: Optimierung, Enhancement, Selbst, Körper, Cyborg

Summary

The Self-Improving Human. Optimization and Enhancement in Socio-scientific Research and Cultural Studies

Attempts to improve oneself and the world are anthropologically universal. At the same time, certain practices of (continuous) self-optimization and enhancement are historical and so-

cio-cultural particularities which produce particular subjects with particular desires, needs, and efforts. After defining certain terms, this article offers a critical overview and insights into exemplary research and practice fields which center around the (sometimes technologically mediated) self-optimization. Examples are diets, fitness, health, beauty, sexuality, sleep, all kinds of physiological and cognitive achievements, emotional abilities and social competencies (which are focused on in psychotherapeutic and psycho-technological therapies and related consultations, trainings, and coachings). The contemporary desire for optimization is not satisfied with a simple improvement of the traditional. In trans- and posthuman times, it is transgressive – be it in techno-manic sketches, in a feminist perspective – and aims at a cyborgization of the human body and the end of the antiquated human. Self-optimization reaches from traditional creations of the self to psychotechnological manipulation, pharmacological and chirurgic modification and prosthetic additions/extensions all the way to brain-physiological implementations of control of human beings and eventually genetic transformations in a >positive eugenics< and >new evolution<.

Keywords: optimization, enhancement, self, body, cyborg

Optimierung: anthropologische, gesellschaftliche und psychosoziale Bedeutung

Der Mensch ist das sich selbst und seine Welt verbessernde Lebewesen (Assmann & Assmann, 2010; Kipke, 2011; Sloterdijk, 2009). Diese anthropologische Bestimmung schließt andere nicht aus, auch solche nicht, die die Destruktivität menschlichen Handelns hervorheben. Mitunter münden Verbesserungsversuche sogar in zerstörerische Ergebnisse und Folgen. Im Hinblick auf die hier interessierende anthropologische Konstante lässt sich formulieren: Das allgemeine Ziel der Optimierung ist tief in die Grundstruktur intentionalen Handelns eingelassen. Menschliches Handeln mag häufig um die Erhaltung eines Status Quo bemüht, also bewahrend oder konservativ sein. Ebenso oft bezweckt es Veränderungen (Modifikationen, Innovationen) und begreift diese als Verbesserungen. Optimierungsabsichten schützen freilich weder vor dem Scheitern noch vor nicht intendierten, negativen Folgen und Nebenfolgen intentionalen Handelns. Im Übrigen teilt auch das um Verbesserungen besorgte Handeln ein Charakteristikum allen Tuns und Lassens: es ist *überdeterminiert* und *polyvalent*, kann also stets von mehreren – widersprüchlichen, sich widerstreitenden, auch unbewussten – Motiven gespeist sein und vielfältige Bedeutungen besitzen. *Ob* optimierende Handlungen (ausschließlich) ihrem bewusst gesetzten, rational bedachten und planvoll verfolgten Zweck dienen, ist grundsätzlich nur im Nachhinein zu beurteilen, manchmal erst lange Zeit nach dem Vollzug der betreffenden Handlungen. Was der Verbesserung

dienen sollte (etwa die Einnahme eines leistungssteigernden Medikaments), erweist sich *ex post festum* mitunter sowohl in seiner Motivationsstruktur als auch in seinen Folgen und Nebenfolgen als schädigend.

Wer optimierendes Handeln als anthropologische Universalie auffasst, muss sogleich historische, kulturelle und gesellschaftliche Relationierungen sowie interindividuelle Differenzierungen geltend machen. Nicht immer und überall begegnen uns Menschen als in gleicher Weise und mit derselben Intensität an Optimierungen (oder sogar an der Vervollkommnung) ihres Selbst und ihrer Welt interessierte sowie ihr Handeln dauerhaft darauf abstellende Akteure (z. B. Assmann & Assmann, 2010; King et al., 2017; Mayer et al., 2013). Erhebliche Variationen auf kollektiver und individueller Ebene sind evident. Der Wille zur Optimierung sowie die zu seiner Verwirklichung erforderliche praktische Haltung, der passende soziale Habitus und eine förderliche psychische Disposition sind kontingente Phänomene. Sie sind in einzelnen Gesellschaften und Gemeinschaften ebenso unterschiedlich ausgeprägt wie das für Optimierungen notwendige Wissen und Können sowie hilfreiche Technologien und Techniken. Historisch-soziologische und psychohistorische, zeitdiagnostisch gehaltvolle Untersuchungen sind sich darin einig, dass sich die »heißen«, hoch komplexen und extrem dynamischen, beschleunigten Gesellschaften (besonders) seit dem 20. Jahrhundert zunehmend dadurch auszeichnen, dass kontinuierlich erneuerte, radikalisierte und erweiterte Optimierungsbegehren sowie ihre unablässige Realisierung alle gesellschaftlichen Subsysteme sowie die Lebenswelt zunehmend durchdringen und prägen. Allerlei Optimierungsprogramme und -projekte bilden gegenwärtig einen Grundzug »spät«- oder »postmoderner« Lebensformen. Das zeigt sich längst auch an den Individuen selbst, an ihrer psychischen Verfassung und persönlichen Lebensführung (King, 2013a; King et al., 2014; King & Gerisch, 2015).

Zahllose Freuden und Leiden von Menschen haben mit gelungenen beziehungsweise gescheiterten Optimierungsversuchen zu tun, von denen abzulassen bereits als (negativ sanktionierter) Verstoß gegen anerkannte Werte und verbindliche Normen gilt. Die allgegenwärtigen Appelle zum lebenslangen Lernen (Meyer-Drawe, 2008) belegen dies ebenso wie die unentwegten Aufforderungen zur Entwicklung und Steigerung von allerlei Kompetenzen (Reichenbach, 2009; Straub, 2017). In vielen Gesellschaften kann sich heute kaum noch jemand dem Einfluss des generalisierten Imperativs eines hegemonial gewordenen Optimierungsregimes gänzlich entziehen: »Du musst Dein Leben ändern!«, zitiert Sloterdijk (2009) im Titel seines Buches über Anthropotechnik den Dichter Rainer Maria Rilke. Gemeint ist mit diesem Appell freilich nicht *irgendeine* Veränderung, sondern eine Optimierung des Selbst und der Welt des Menschen. Die allorts und andauernd präsente Aufforderung ist an alle adressiert. Sie ist in allerlei kommerzielle Kontexte eingebettet. Sie hält die Angerufenen an, Verantwortung für sich und die ständige Selbstoptimierung zu übernehmen (ganz im Sinne eines unternehmerischen Selbst, Bröckling, 2007). Sie ist Bestandteil einer viele Le-

bensbereiche und Handlungsfelder durchdringenden, machtvollen Bio- und Psychopolitik (Foucault, 2006; Gehring, 2006; Rose, 1999, 2010; Volkers & Lemke, 2014). Sie verspricht Leistungssteigerungen aller Art und Wohlbefinden, Erfolg und Glück. Sie betrifft Menschen jeden Alters, jeder sozialen Herkunft und kulturellen Zugehörigkeit, jeden Geschlechts. Alle sollen sich angesprochen fühlen, wenngleich nicht immer in ein und derselben Weise. Insbesondere geschlechtsspezifische Differenzierungen sind auch hier zu finden. Man denke etwa an das der Selbstoptimierung dienende Gesundheits- oder Schönheitshandeln (siehe unten). Im Folgenden geht es ausschließlich um *Selbstoptimierungen* (und das *Human Enhancement* als eine besondere Variante dieser Praxis), zunächst um eine definitorische Bestimmung, die auf einer Analyse der Pragma-Semantik der interessierenden Begriffe beruht.

Optimierung, Enhancement: Begriffsklärung

»Optimieren«, »Optimierung«, »Optimum«, »optimal« und verwandte Terme stammen aus dem Lateinischen (optimus, -a, -um: der, die, das Beste, Tauglichste, Tüchtigste usw.). Sie haben ihre wesentlichen Bedeutungen im Deutschen und anderen Sprachen bis heute bewahrt. Als grundsätzlich äquivalent gelten Wörter wie »verbessern«, oder »Verbesserung«. Stets geht es mit diesen auf Tätigkeiten und deren Ergebnisse bezogenen Wörtern um eine Art Steigerungslogik sowie das Anstreben und Erreichen eines – bis auf weiteres und vergleichsweise – besten Zustandes. Die Vorläufigkeit des relativ Besten trennt die Optimierung von der Perfektionierung, also das unter den gegebenen Umständen Optimale vom Perfekten oder Vollkommenen. Terminologisch lassen sich die (pragma-semantisch) verwandten Begriffe gut unterscheiden (obwohl sie häufig gleichbedeutend gebraucht werden und austauschbar erscheinen). Folgende Prädikatenregel ist hilfreich: Während die Perfektionierung auf einen absoluten, nicht mehr verbesserungsbedürftigen und -fähigen Zustand abzielt, hat die Optimierung kein endgültiges Ende, nichts Definitives vor Augen. Beide Tätigkeitswörter (optimieren, perfektionieren; verbessern, vervollkommen/vollenden) bezeichnen innovative oder transformative Praxen. Allein die Optimierung ist wegen ihrer pragmasemantisch vorausgesetzten Unabschließbarkeit ein Prozessbegriff *par excellence*. Optimierendes Handeln ist auf eine grundsätzlich offene Zukunft bezogen. Es bewegt sich auf einem Kontinuum ohne klar bestimmtes Ende. Sein Maßstab operiert nicht mit einer vorab festgelegten Grenze. Sein Ziel verschiebt sich häufig noch im Zuge optimierenden Handelns.

Dieser unabschließbare, auf immer neue Gegenstände ausdehnbare Prozess der aktiven Optimierung steht häufig im Zentrum wissenschaftlicher Aufmerksamkeit. Zuständig für diese (womöglich an technologisches Wissen sowie die Verwendung

technischer Apparate, Instrumente, Verfahren und Produkte gekoppelten) Verbesserung sind dabei nicht nur Expert_innen. In Optimierungsgesellschaften und -kulturen sind neben einem Heer von dienstbaren Berater_innen und Therapeut_innen, Trainer_innen, Coachinnen und Coaches, die mit Anleitungen und Anweisungen zur Selbstoptimierung ihrer Klient_innen zur Hand sind, die Individuen selbst aufgefordert, sich beständig um sich zu kümmern. Sie sollen sich unentwegt beobachten und dem internalisierten Imperativ der Selbstverbesserung Folge leisten.

Die Praxis der Selbstoptimierung erfüllt mehrere Funktionen zugleich. Sie bringt Menschen, zumindest im Erfolgsfall, ihren persönlichen Zielen näher (steigert ihr Wohlbefinden, ihr Glück usw.). Im selben Moment sorgt sie für die Anpassung von Individuen, die in dynamischen, konkurrenzbasierten und leistungsorientierten Gesellschaften nur durch immerwährende Verbesserungen funktionstüchtig und chancenreich bleiben. Ihr Erfolg in kompetitiven Verhältnissen hängt von der unaufhörlichen Entwicklung von Kompetenzen ab. Die Pragma-Semantik von »Kompetenz« (»kompetent«) setzt Konkurrenz und Kompetition voraus (Straub, 2007). Allerlei Verbesserungen, mitunter aufwendige und mühsame Selbstoptimierungen dienen dem einer generellen Steigerungslogik unterworfenen und sich dem Wettbewerb stellenden Subjekt als instabile, stets zu erneuernde Grundlage des eigenen (Über-)Lebens und Fortkommens. Das sich in diesem Sinne anpassende Selbst erfüllt so auch eigene Bedürfnisse, persönliche Begehren und Wünsche. Sich selbst optimierende Subjekte erlangen in der Regel Aufmerksamkeit und Anerkennung durch andere, genießen neben der ausgeübten Selbstkontrolle und -wirksamkeit auch Erfolge und die ihnen womöglich zuteilwerdende Ehre. Wegen der (manchmal kaum mehr merklichen, überaus subtilen) Verschränkung von Heteronomie und Autonomie in Praxen der Selbstoptimierung kann man dieses Subjekt »auteronom« nennen (Straub, 2013). Solche Subjekte werden verführt und geführt und führen sich dennoch auch selbst (im vorgegebenen Rahmen). Sie verschränken und verweben in ihrem auf Optimierung abzielenden Handeln und Leben Fremdsteuerung und Selbstbestimmung.

Optimieren und Optimierung, verbessern und Verbesserung: Wir bezeichnen mit diesen Begriffen nun genauer ein Geschehen oder Vorgänge, meistens spezielle Tätigkeiten oder Handlungen, die zielgerichtete Veränderungen herbeiführen (sollen) und dabei an expliziten oder impliziten Kriterien orientiert sind.¹ Wir gebrauchen die (substantivierbaren, allerlei Derivate mit sich führenden) Verben in unserer Alltags-, Bildungs- und Wissenschaftssprache als mindestens zweistellige Prädikatoren, sodass sich als erste Bestimmungsmerkmale ergeben:

1. Ein *Subjekt* (oder eine *Instanz*) optimiert *etwas*, also
2. irgendein *Objekt* (oder einen *Gegenstand*).
3. Im Fall der Selbstoptimierung fallen das Subjekt und das Objekt in eins, sodass man spezifizieren und weiter differenzieren kann: Personen vermögen *sich* be-

ziehungsweise *etwas an sich* durch selbstbezügliche Handlungen im Sinne der erwünschten Verbesserung gezielt zu verändern (Analoges gilt für Kollektive. Das bleibt im Folgenden unberücksichtigt).

Weitere, den Gebrauch des Prädikators präzisierende Stellen können leicht ergänzt werden. In der Philosophie und den Wissenschaften sind solche Erweiterungen wegen der notwendigen Genauigkeit sprachlicher Verständigung unumgänglich. Folgende sind besonders wichtig:

1. Es lässt sich neben dem Subjekt und Objekt angeben, *in welcher speziellen Hinsicht* etwas – zum Beispiel das Verhalten, der Körper, die Leistungsfähigkeit oder die Persönlichkeit eines Menschen – ein Gegenstand von Optimierungsvorgängen ist (sein soll etc.).
2. Die Angabe einer solchen Hinsicht setzt ein (zum Beispiel technisches, medizinisches, psychologisches, pädagogisches, ästhetisches, ethisch-moralisches, religiöses) *Wissen*
3. sowie ein damit verbundenes (qualitatives oder quantitatives) *Kriterium* voraus, an dem sich bemessen lässt, was als (gelungene oder misslungene) Optimierung *gelten* kann.²
4. Außerdem ist anzugeben, *für wen* sich die Veränderung als Optimierung darstellt, wer also einen Nutzen aus ihr zieht.
5. Weiterhin ist interessant, *wodurch* sich die Optimierung vollzieht, *was* mithin geschieht beziehungsweise getan wird im Zeichen und mit dem intendierten Effekt einer sich einstellenden Verbesserung.
6. Ebenfalls ist relevant, *wie* und – falls man es nicht mit einem >naturwüchsigem<, sich von selbst einstellenden Vorgang zu tun hat (zum Beispiel Wachstum, Reifung) – mit *welchen Verfahren und Mitteln, Instrumenten, Apparaten oder Techniken* die resultierende Verbesserung bewerkstelligt wird.
7. Schließlich mag man untersuchen beziehungsweise angeben, *welche intendierten* und *welche unbeabsichtigten Folgen und Nebenfolgen* das erreichte Ergebnis einer Optimierung tatsächlich zeitigt/bewirken kann (kurzfristig, mittelfristig, langfristig; reversibel oder irreversibel; positiv oder negativ für den oder die Betroffenen usw.).

Die angeführten Stellen verweisen aufeinander. Sie gehören allesamt zur »Logik« beziehungsweise Semantik und Pragmatik des interessierenden Prädikators. Die vorgenommenen Unterscheidungen und Begriffsbestimmungen spezifizieren *leitende Perspektiven* und *mögliche Akzentsetzungen*, unter denen *wissenschaftliche Analysen* von Optimierungsvorgängen durchgeführt werden können (naturwissenschaftliche, etwa biologische oder medizinische, sowie geschichtswissenschaftliche oder sozial- und kul-

turwissenschaftliche, einschließlich inter- und transdisziplinäre wie etwa in den *Cultural Studies* oder *Gender Studies*).

Häufig wird das *Enhancement* nicht vom Begriff der Selbstoptimierung unterschieden. Von Enhancement war zuerst vor allem in der Medizinethik die Rede (Juengst, 1998; Lenk, 2006). Der Begriff ist dort auf das Problem bezogen, therapeutisch-kurative Eingriffe von »verbessernden« (optimierenden, nicht-kurativen) abzugrenzen. Während erstere eine Erkrankung oder Störung voraussetzen, ist das bei pharmakologisch, neurologisch und biotechnologisch begründeten Verfahren des Enhancements nicht der Fall. Wichtig für die Pragma-Semantik des medizinischen beziehungsweise medizinethischen Begriffs ist außerdem die Tatsache, dass mit einem Enhancement irgendein Eingriff in die Integrität des Körpers verbunden ist. Einschlägige Maßnahmen beruhen also auf ärztlicher Kunst, medizinischem Wissen und technischem Können. Dieser Aspekt lässt sich für eine allgemeine Definition heranziehen. Unser Vorschlag entspricht durchaus geläufigen Unterscheidungen, die jedoch selten systematisch expliziert und konsequent beachtet werden: Enhancement ist eine Sonderform der Selbstoptimierung. Jedes Enhancement eines Selbst beziehungsweise Selbstaspekts ist eine Optimierung, jedoch nicht jede Selbstoptimierung ein Enhancement (obwohl die Grenzen fließend sein können, die getroffene Unterscheidung also *akzentuierend* angelegt ist). Zum Enhancement zählen alle naturwissenschaftlich fundierten und technologisch begründeten sowie (mehr oder weniger) technisch voraussetzungsvollen und apparativ aufwendigen Varianten der Selbstoptimierung. Entsprechende Maßnahmen sind von professioneller Anleitung und Unterstützung abhängig. Vielfach sind sie direkt an Dienstleistungen von Expert_innen gebunden (die zum Beispiel als plastische Chirurg_innen Gesichter modellieren oder als Neurolog_innen Maßnahmen des Neuroenhancement einleiten, die ohne naturwissenschaftliches Wissen und technisches Können nicht möglich wären). Im Grunde genommen besitzen viele biologisch und medizinisch fundierte Praxen der Selbstoptimierung – speziell des Körpers beziehungsweise irgendwelcher physischen oder physiologischen Aspekte – paradigmatischen Status. Optimierende Interventionen – von medikamentösen Behandlungen über chirurgisch-invasive Maßnahmen und prothetische Ersetzungen oder Ergänzungen (Straub & Métraux, 2017) bis hin zu modifizierenden Eingriffen in die genetische Ausstattung oder das Gehirn eines Menschen – erfüllen nicht ausdrücklich beziehungsweise vorrangig therapeutische Funktionen. Selbstoptimierungen reparieren oder heilen nicht nur, sondern steigern, überschreiten, erweitern und ersetzen Vorhandenes. Sie sind gerade als wissenschaftlich, technologisch und technisch aufwendiges *Human Enhancement* transgressiv und fügen dem Gegebenen und Gewohnten etwas Neues hinzu (vgl. – aus kritischer oder affirmativer Perspektive – z. B. Coenen et al., 2010; Gordijn & Chadwick, 2008; Knoepffler & Savulescu, 2009; Tirosh-Samuelson & Mossman, 2012).

Im Unterschied zu jenen traditionellen Formen der Sorge um sich, welche Kipke (2011, 2012) in der Kategorie der *Selbstformung* zusammenfasst (Straub, 2012a), sind Verfahren des Enhancements nicht an eigene, übende beziehungsweise trainierende Tätigkeiten des sich (oder etwas an sich) verbessernden Subjekts gebunden. Es macht einen Unterschied, ob man sich zu verbessern trachtet, indem man in mühsamen und langsamen Schritten eine Meditationstechnik erlernt und diese meditative Praxis dann regelmäßig ausübt, oder ob man eine Pille schluckt, um sich (in dieser oder jener Hinsicht) zu steigern (ohne vorher und währenddessen bestimmte Erfahrungen machen zu müssen). Die an kontinuierliche Selbstformung (Selbstgestaltung, Selbstbildung, Selbstentwicklung etc.) gekoppelte Optimierung der körperlichen Kondition (etwa beim täglichen Langstreckenlauf) ist etwas ganz anderes als das von Experten durchgeführte Enhancement, das eine hormonelle Umstellung oder den Eingriff in die Erbanlage oder in physiologische (Gehirn-)Strukturen einer Person vorsieht. Enhancements sind Selbstoptimierungen, die auf fremdes Wissen und Können angewiesen sind. Sie bestehen nicht oder kaum in Handlungen des optimierungswilligen Subjekts, sondern in Behandlungen durch andere. Sie bringen keine Erlebnisse und Erfahrungen mit sich, wie es selbstformende Tätigkeiten tun, sondern setzen auf (unmittelbare) Ergebnisse und Folgen. Wir gehen im Folgenden auf ausgewählte Beispiele aus verschiedenen Praxis- und Forschungsfeldern ein. Schon diese informative Übersicht verdeutlicht, wie sehr unsere Lebenswelt und viele Berufsfelder vom Gedanken der Optimierung des Selbst und seiner sozialen Beziehungen durchdrungen sind. Gerade auch die an technische Mittel gebundene Praxis des Enhancements ist einer Steigerungs- und Ausbreitungslogik verpflichtet, die keine Grenzen vorsieht und hinnimmt.

Optimierende Handlungen und Behandlungen: Praxis- und Forschungsfelder

Viele Verfahren und Praktiken der Selbstoptimierung greifen nicht nur in die *Physis* und *Psyche der Einzelnen* ein, sondern können auch *soziale Beziehungen* und *sozio-kulturelle Lebensformen* massiv verändern (worauf wir unten näher eingehen). Von oberflächlichen Änderungen bis hin zu radikalen Revolutionen überkommener Wirklichkeiten und überlieferter Möglichkeiten ist alles denkbar. Exemplarische Felder sind die folgenden:³

Der Blick auf den Umgang mit dem eigenen *Körper* eröffnet ein mannigfaltiges Interventionsfeld diverser optimierender Praktiken. In vielerlei Hinsicht wird der Körper »rohstoffisiert« (Villa, 2011, 2013) und somit ein Gegenstand, der be- und verarbeitet werden kann. Das mag dem Zweck dienen, ihn (kapitalistisch) verwertbar zu halten, gewissen ästhetischen Ansprüchen zu genügen oder die Funktions- und

Leistungsfähigkeit im Sinne bestimmter biomedizinischer Kriterien zu gewährleisten (beziehungsweise zu steigern). Die (meta-)theoretische Basis für ein derartiges Verständnis des Körpers liefern die modernen Wissenschaften vom Menschen. Beispielhaft lässt sich dies anhand der Modifikation von Ernährungspraktiken zeigen, die niemals nur physiologische Notwendigkeiten erfüllen, sondern historisch, ökonomisch, gesellschaftlich, kulturell und sozial kodiert sind. Erst ab Mitte des 19. Jahrhunderts wird Ernährung als Energiezufuhr, Nahrung als Energieträger und der Körper als eine Art »Verbrennungsmotor« konzipiert, welcher die eingeführte Energiemenge in kinetische Energie und Wärme umwandelt (Neswald, 2013). Diese »chemische Buchhaltung« von Kalorien entstand im Kontext des sozio-historischen Notstands, die aufkommende industrielle Produktionsweise mit einer ausreichenden Anzahl an Arbeitskräften zu versorgen, indem Fragen von Hunger und Ernährung nach rationalen Kriterien beurteilt und experimentell erforscht wurden. Physiologen, Hygieniker sowie Sozialreformer waren sich einig: Energiephysiologisch ist Essen einer der wichtigsten Aspekte der individuellen Reproduktion von Arbeitskraft. Man muss essen, um arbeiten zu können, und das möglichst kosten- und energieeffizient. Dazu bedarf es einer kalkulatorischen Grundlage der Optimierung (Ernährungswissen, Kalorientabellen etc.).

Obwohl Ernährung heutzutage für viele (insbesondere in westlichen Gesellschaften) keine derartig karge Angelegenheit mehr ist, bezeugen die unzähligen Beratungsangebote, Praktiken der Kaloriendokumentation und aktiven Gewichtskontrolle die Durchschlagskraft und Persistenz der ernährungsphysiologischen Buchhaltung. Mehr noch: in Zeiten von Übergewicht und Adipositas zeigt sich, dass Fragen der Gesundheit eines Körpers mit ästhetischen Beurteilungen einhergehen und mit einer zunehmenden, gesellschaftlich und kulturell vermittelten Eigenverantwortung für das eigene körperliche Wohl und ästhetische Glück verquickt werden (Schmidt-Semisch & Schorb, 2008). Doch nicht nur das Dicksein wird als Abweichung und alleinige Konsequenz der eigenen Entscheidungen und Handlungen betrachtet, auch die Verantwortung für die Reduktion des Gewichts soll kraft eigener Anstrengung erfolgen. Permanente (Selbst-)Beobachtungen der (ernährungs- und bewegungsabhängigen) Körper-Form nach Maßgabe einer allgemeinen Fitness (mitunter im Zeichen sportlicher Leistungsfähigkeit) sind exemplarische Praktiken der Selbstdisziplinierung und Selbstoptimierung (Duttweiler, 2003, 2012).

Neben allgemeiner Fitness ist die körperliche Schönheit ein bevorzugtes Interventionsfeld optimierender Maßnahmen (in Beratungs- und Empfehlungsregimes). Es ist evident, dass geschlechtsspezifische Kodierungen einschlägiger Maßstäbe, Maßnahmen und Handlungsformen gerade in diesem Feld gängig sind. Zwar machen sich Menschen jedweden Geschlechts (bisweilen oder beständig) schön (nach variablen Kriterien). Doch sind es (bislang) insbesondere Frauenkörper, die in den Medien und der Le-

benswelt besondere Aufmerksamkeit auf sich ziehen (Villa & Zimmermann, 2013). Wer schön sein will, muss leiden und vor allem so einiges tun: »Schönheitshandeln« ist dabei nur vordergründig eine Frage individueller Präferenzen und Selbstermächtigung (»ich mach das für mich«). Vielmehr zeigt sich auch hier, dass Schönheit eine soziale und kulturelle, wirkmächtig normierte Angelegenheit ist, die mit Möglichkeiten der Erlangung beruflicher Positionen, gesellschaftlichem Status und sozialer Anerkennung einhergeht (Degele, 2004, 2008). Schönheit als Attraktivität (für andere) ist eine soziokulturelle, in Macht- und Herrschaftsbeziehungen (in patriarchalischen Geschlechterordnungen) eingebettete Angelegenheit und häufig *als solche* Objekt optimierenden Handelns.

Gegenwärtig stehen Myriaden chirurgischer Optionen und technischer Enhancement-Verfahren zur Verfügung, die – je nach finanziellem Aufwand und der Radikalität des Eingriffs in die körperliche Integrität – vielfache Modifizierungen des eigenen Körpers ermöglichen. Fast immer wird dabei medizinisches Fachwissen für nicht-therapeutische und nicht-reparative Zwecke mobilisiert, um den Körper oder einzelne Körperpartien modellieren zu lassen (vgl. z. B. Ach, 2006; Borkenhagen et al., 2016). Zwar werden schönheitschirurgische Maßnahmen gesellschaftlich durchaus als Vehikel für eine »Democratization of Beauty« (Rosen, 2004) diskutiert. Dies geschieht jedoch häufig unter Ausblendung aufzubringender Mühen (nicht nur in Form von Schmerzen und, bei misslungenen Eingriffen, von Entstellungen) sowie der damit einhergehenden individuellen Verantwortung für körperliche Schönheit. Als (vermeintlich) vollkommen freie Entscheidung souveräner Individuen aufgefasst, tritt die biopolitische Dimension dieser Praktiken in den Hintergrund (Maasen, 2008), sodass mit zunehmender Akzeptanz der Schönheitschirurgie auch eine Normalisierung von Schönheit selbst stattfindet (unter Inkaufnahme der Stigmatisierung von jenen »nicht schönen« Personen, welche die auch zu Macht- und Herrschaftszwecken standardisierte Norm nicht erfüllen; vgl. Ruck, 2012). Normierte Schönheitskonzepte gibt es verschiedene (zum Beispiel das Modell des zeitlosen »year-zero face«; vgl. Borkenhagen & Brähler, 2012). In populären Magazinen und anderen Medien sind heute körperoptimierende, ästhetische Terme und Praktiken präsent, die das längst konventionelle »Make-Up«, den »Beauty-Salon« und selbst »Botox« weit hinter sich lassen. »Ab-Crack«, »Contouring«, »Detox«, »Kryotherapie«, »Microblading« (als eine auch von Feministinnen wie Lena Dunham legitimierte mögliche Gegenmaßnahme gegen »feminine« Schönheitsideale, die Frauen zum Beispiel zur Ganzkörperenthaarung anhalten), »Post-Baby-Makeover«, das »Thigh Gap« oder der »Undone-Look«, so lautet eine im *ZEIT-Magazin* vom 13. Juli 2017 auf Seite 18 erläuterte Liste aktueller Fachausdrücke, die sich auf einschlägige ästhetische Maßnahmen und Moden beziehen. Verschiedene Ideale und Verfahren konkurrieren um Hegemonie und die damit verwobenen Ressourcen (ökonomisches, soziales, kulturelles Kapital). Einige davon passen zusammen und fügen

sich in ein übergeordnetes Konzept der Normierung und Normalisierung des »schönen Körpers«.

Weitere optimierende Interventionsmöglichkeiten bieten chronobiologische Prozesse, zum Beispiel der Schlaf. Dieser wurde insbesondere zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Zuge der Elektrifizierung der Städte und vor allem der auf Effizienz bedachten Rationalisierung von Arbeitsprozessen zum Objekt umfangreicher Forschungsvorhaben und zahlreicher Optimierungsprogramme, da die Ermüdung und die Reproduktion der Arbeitskraft in den Arbeitswissenschaften im Kontext umfassender Industrialisierung zunehmend zu einem Problem wurden (Ahlheim, 2013). Insbesondere seit den 1950er Jahren entstand ein umfangreiches Potpourri an Schlafratgeberliteratur, die nicht nur einen optimalen, sondern auch den richtigen, da mit dem biologischen Rhythmus im Einklang stehenden Schlaf erlernbar machen sollte. Der heutige Schlaf wird zunehmend individueller, technisch vermittelter Überwachung und Kontrolle unterzogen: (Relativ) Erschwingliche Brustgurte, Armbanduhren sowie Hirnwellenmessgeräte, drahtlos verbunden mit einem mobilen Endgerät, versprechen anhand von akribischer Schlafdokumentation eine umfassende Analyse des Schlafverhaltens. Zwar sind geeignete technische Geräte erst seit Kurzem auf dem Markt. Doch die damit verbundenen Hoffnungen bleiben nach wie vor die Gleichen: kürzere Schlafzeiten bei gleichzeitiger Verbesserung der Schlafqualität und Steigerung der Produktivität (Meißner, 2016; Wimmer, 2015).

Programme der Körperoptimierung lassen sich nicht nur auf der Ebene des Eingriffs in die Integrität des Körpers verorten. Auch die Ergänzung oder Ersetzung des Körpers selbst – oder zumindest einzelner Teile – wird nach wie vor debattiert (Spreen, 2015, Straub & Métraux, 2017). Auch diese (zunächst reparative, restaurative) Praxis ist nicht neu: Schon nach dem Ersten Weltkrieg wurde von diversen (auch staatlich alimentierten) Institutionen intensiv daran gearbeitet, Kriegsversehrte durch prothetische Apparaturen in die Gesellschaft zu reintegrieren (Harrasser, 2013). Ein wesentlicher Aspekt ist dabei ein spezifisches Verständnis des menschlichen Körpers als System diskreter, austauschbarer Teile, die (zum Beispiel den jeweiligen Anforderungen am Arbeitsplatz, aber auch individuellen Körpergefühlen, Nützlichkeitsabwägungen und Schönheitsvorstellungen) entsprechend optimiert werden können. Spätestens mit der Einführung des Begriffs »Cybernetic Organism«, kurz: Cyborg, gewann dieser Gedanke kulturindustrielle Prominenz. Von Wissenschaftlern der NASA erdacht, (Clynes & Kline, 1960) ging es alsbald um radikale technische Modifikationen und Supplemente des menschlichen Körpers, sodass dieser auch in den widrigsten und menschenfeindlichsten Umwelten des Weltalls »überlebt«. Das kybernetische Element bezeichnet hierbei eine optimale Kopplung zwischen *bios* und *techné*. Die Metapher des Cyborgs beziehungsweise *der* Cyborg⁴ wurde – ganz anders als in vielen Männerfantasien und patriarchalischen Wirklichkeiten – von Donna Haraway in ihrem berühmten Essay

»Ein Manifest für Cyborgs« (1995, orig. 1984) für (und gegen) feministische Theorien entfaltet (Straub, 2018). Die Autorin argumentiert dort gegen Naturalismen, Essenzialismen und Universalismen, gegen Eindeutigkeiten und Festschreibungen im Namen einer starren, vielerlei Unterschiede ignorierenden und unterdrückenden Identitätspolitik. Haraway appelliert an unseren »Möglichkeitssinn«, wenn sie ihre Fantasie und Imagination mobilisiert, um für eine »Verschmelzung« von Differentem und Disparatem zu plädieren (das, wie das Paar »Mensch und Maschine« bis heute bezeugt, nicht ohne weiteres zusammengebracht werden konnte). Haraways Cyborg ist transgressiv: Sie überschreitet Grenzen wie die zwischen Natur und Kultur, Mensch und Maschine, Mann und Frau. Das Neue zeigt sich bei Haraway in *der* allerlei Grenzen, die bislang unantastbar schienen, überschreitenden Cyborg selbst. Dieses seltsame Mischwesen steht dabei *pars pro toto*: als Speerspitze exzessiven Enhancements symbolisiert die Cyborg das Ende aller eingeschliffenen Dualismen und (der damit verwobenen) Hierarchien. Haraways Verschmelzung von *bios* und *techné*, Natur und Kultur, Tier und Mensch, Mensch und Maschine ist emanzipatorisch gedacht. Nicht festgelegt sein zu wollen, Uneindeutigkeit zu affirmieren, anstatt sie zu beseitigen, markiert den politischen Aspekt und eigentlichen Kern von Haraways (nicht nur theoretischem) Plädoyer für *die* Cyborg. Diese metaphorische und zugleich reale Figur zeigt nicht zuletzt, wie radikales, exzessives Enhancement nicht nur auf die Verbesserung von Individuen und ihrer Körper zielt (und womöglich ihre Cyborgisierung in transgressiven Techno-Praxen betreibt), sondern ebenso auf den Umbau gesellschaftlicher Verhältnisse und sozialer Beziehungen. Psychisches ist dabei ebenfalls stets im Blick, auch wenn es augenscheinlich erst einmal um optimierende Modifikationen von biologischen Organismen und Techno-Körpern geht. Auch für diese genuin psycho-soziale Perspektive lassen sich zahlreiche Beispiele aus der Lebenspraxis und der wissenschaftlichen Forschung anführen.

Psychisches ist niemals vom Körper unabhängig (*vice versa*). Dies zeigt sich auch bei Praktiken der Selbstoptimierung, die darauf abzielen, ganz unmittelbar Aspekte der *Seele* zu ändern (Erleben, Verhalten, Kompetenzen oder Persönlichkeitseigenschaften). Dies wird zum Beispiel bei der Betrachtung von Neuroenhancements sehr deutlich. So sollen zum Beispiel durch die Einnahme von pharmakologischen Präparaten – die häufig zunächst zu therapeutischen Zwecken entwickelt wurden, um beispielsweise ADHS oder Narkolepsie zu behandeln – Aufmerksamkeits- und Aufnahmekapazitäten, Konzentrations- und Gedächtnisleistungen biochemisch verbessert werden, um kognitiv anspruchsvolle Aufgaben schneller und effizienter bearbeiten zu können (Crone, 2006; Müller, 2010; eine umfangreiche empirische Studie bietet Wagner, 2017). Auch Emotionen und komplexe Gefühlslagen können auf diesem Weg reguliert und optimiert werden (um zum Beispiel dem Ideal eines »ausgeglichene[n] Gemüts« oder »umfassender Affektkontrolle« näher zu kommen).

Insbesondere aufgrund der ursprünglich kurativen Zwecksetzung einschlägiger Präparate – viele fallen in Deutschland unter das Betäubungsmittelgesetz und sind ohne ärztliches Rezept nicht frei verkäuflich – werden nicht allein Grenzen zwischen (ohnehin keineswegs disjunkten) Konzepten wie Gesundheit und Krankheit unklar (Lenk, 2011; grundsätzlich Schramme, 2012). In diesem Kontext wird auch der Status von psychischen Störungen (wie beispielsweise ADHS) selbst fragwürdig. Entsprechend wird diskutiert, ob durch die Diagnose von Störungen sozial deviantes Verhalten sozialen Normen angeglichen werden soll (Karsch, 2011; für eine empirische Untersuchung vgl. Shachak et al., 2013). Letztendlich stammt der Begriff des Enhancements, wie dargestellt, selbst aus der Medizinethik, wo die Abgrenzung von kurativen beziehungsweise therapeutischen und optimierenden Maßnahmen zentral ist (Talbot & Wolf, 2006; Schöne-Seifert & Talbot, 2009; Müller, 2010).

Diese medizinethische Diskussion lässt sich unter dem Begriff der »therapeutischen Kultur« (Straub, 2013) in einen breiteren Kontext stellen. In den Fokus der Betrachtung geraten dabei nicht nur optimierende Praktiken im Kontext der Psychotherapie beziehungsweise Psychotechnik im Allgemeinen sowie psychologisch fundierte Beratungsangebote, sondern auch die sozialen, kulturellen und historischen Grundlagen solcher Praxen. Seit ca. einem halben Jahrhundert spricht man diesbezüglich (kritisch) von einer »therapeutischen Weltanschauung« in »Psy-Regimen«, in welcher das Wissenssystem der Psychologie und -therapie bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts zu einem allgemeinen, populärwissenschaftlichen und kulturellen Repertoire an Deutungs- und Verstehensangeboten (des Selbst, anderer Personen, sozialer Beziehungen) avancierte (z. B. Illouz, 2011; Rose, 1999, 2010; Tändler, 2016). Gleichzeitig konnte diese Weltanschauung nicht nur von Dienstleister_innen für die effektive Durchsetzung von Rationalisierungsprozessen und Produktivitätssteigerungen in Betrieben mobilisiert werden (Illouz, 2011), sondern es konnte sich auch ein umfassender Markt an Beratungsangeboten zwecks Optimierung des Familien- oder Sexuallebens oder auch allgemein zur Bewältigung von Stress etablieren (Maasen et al., 2011). Insbesondere bei der Betrachtung von psychologischen Strömungen wie der Humanistischen Psychologie wird deutlich, wie sehr die wissenschaftlich begründete und jeder Person verheißungsvoll anempfohlene Selbstaktualisierung und Selbstverwirklichung im Kontext einer »autonomen« Struktur der therapeutischen Kultur zu verstehen ist, in der Einzelnen Selbstverantwortung und gleichzeitig Abhängigkeit qua Anleitung und Beratung vermittelt wird. Das ist längst ein zentraler Bestandteil eines weit gespannten Programms der Optimierung des Menschen (Straub, 2012c, 2013). Im Übrigen wurden in solchen (psychologisch, psychotherapeutisch, psychotechnisch geprägten) Zusammenhängen oftmals sogenannte weibliche Attribute und Eigenschaften (die Fähigkeit zum Zuhören und Kommunizieren, Empathie, Teamfähigkeit und andere *soft skills*) zu Wegmarken einer (vermeintlich) weltverbessernden Selbstoptimierung.

Selbsthilfeliteratur zur Optimierung insbesondere der eigenen Produktivität finden sich heutzutage zuhauf. Die Literatur zum Zeit- und Aufgabenmanagement ist ebenso unüberschaubar wie das Angebot an Willens- und Motivationstrainings. Auf welche Art das Selbst angesprochen und mobilisiert und wie auf die individuelle psychische Konstitution zugegriffen werden soll, lässt sich exemplarisch an Werken verdeutlichen, die zwar aus der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts stammen, jedoch bis heute von ihrer Aktualität und Strahlkraft kaum etwas eingebüßt haben. Frühzeitig finden sich Techniken zur Steigerung der »Willenskraft« (exemplarisch: Broder Christiansens *Ich will, ich kann!* aus dem Jahr 1918; dazu Steinfeld, 2016; für einen historischen Überblick vgl. Cowan, 2013) und Programme zur umfassenden Selbstrationalisierung (exemplarisch: Gustav Großmanns Monografie *Sich selbst rationalisieren* von 1927). Schon in dieser Zeit gab es systematische Modi und detaillierte Anleitungen, um die gesamte Lebensführung von Personen, ihren Erfolg und ihr Glück, in Mittel-Zweck-Relationen aufzugliedern. Das gilt bis heute als Königsweg, auf dem sich das von vielen erhoffte Gelingen einstellt, insofern die entsprechenden praktischen Anleitungen strikt befolgt und verfügbare Motivations- und Dokumentationstechniken genutzt werden (Rieger, 2002; Straub, 2017).

Für zahlreiche Optimierungshandlungen ist die (zu Beginn dieses Abschnitts bereits erwähnte) Veränderung des *Sozialen* der Ermöglichungsgrund oder ein gleichursprüngliches Phänomen wie die Verbesserung der Seele und des Körpers. Selbstoptimierungen lassen sich nur in einer Perspektive angemessen beschreiben und zufriedenstellend analysieren, in der soziokulturelle Bedingungen und Folgen mitberücksichtigt werden. Wegen zunehmender Dynamisierungen, Flexibilisierungen und Beschleunigungen der kapitalistischen Gesellschaft und Kultur (Rosa, 2012) wird es für viele nicht nur erforderlicher, sondern auch plausibler und generell akzeptabler, sich selbst als Gegenstand umfassender Verbesserungsmaßnahmen zu verstehen und zu behandeln. Wettbewerbsanforderungen, bedeutsame kulturelle Leitvorstellungen und beschleunigte Zeitregime verlangen es, dass Personen ihr Selbst und ihre Lebensführung rationalisieren, um weiterhin mithalten zu können. Dass diese Umstände auch Überforderung, Erschöpfung und Leid hervorrufen können, zeigen zahlreiche Studien (Ehrenberg, 2004, 2012). Jedoch müssen die Anpassungsleistungen kompetitiver, sich optimierender Subjekte keineswegs zwangsläufig in Destruktivität, Depression und andere Pathologien münden. Viele Menschen empfinden ihre Optimierungsbemühungen als gelungen und sind mit den Ergebnissen und Folgen zufrieden, genießen vielleicht narzisstische Gratifikationen und affirmieren schließlich auch Fremdwänge so sehr, dass sie sich – zumindest zeitweise – wie eigene Motive »anfühlen« (Uhlendorf et al., 2016; King & Gerisch, 2015; Schreiber et al., 2015; King, 2013a; King et al., 2014; Gerisch, 2013; King et al., 2017).

Auch die Lebensführung anderer Personen erscheint für viele im Lichte der Op-

timierungskultur verbesserungswürdig. So zeigt sich auch in Studien zu Bildung und Erziehung, dass das pädagogische Handeln von Eltern unternehmerische Züge annehmen kann und Elternschaft, die Schulwahl sowie der Bildungsverlauf und die Freizeitgestaltung der Kinder in zweckrationalen Kosten-Nutzen-Analysen verhandelt und unter permanenten Optimierungsdruck gesetzt wird. Nicht allein am breiten Angebot von Elternratgebern ist dies zu beobachten (Thompson, 2015). Auch empirische Studien belegen, wie sehr Partnerschaft und Familienbeziehungen der effizienzorientierten Optimierungslogik einer beschleunigten Gesellschaft unterworfen werden und sich unversehens im Lebensalltag von Kindern und in den Orientierungen von Heranwachsenden niederschlagen können (King, 2013b).

Unsere exemplarische Liste von Handlungsfeldern und Lebensbereichen zeigt, dass beständige Optimierungen immer mehr zur allgemeinen Norm geworden sind (ohne dass dieser Vorgang der Generalisierung und auch der Radikalisierung unendlicher Weisen der Verbesserung des Selbst und der Welt abgeschlossen wäre). Der Körper, die Seele, die sozialen Beziehungen und kulturellen Lebensformen sind heute allesamt Gegenstände permanenter und mitunter exzessiver Optimierungen. Sowohl traditionelle Selbstformungen als auch innovative Enhancements gehören zum Alltag von Menschen, die unentwegt nach Verbesserungsoptionen und -programmen Ausschau halten, um als autonome Subjekte selbst tätig zu werden oder sich von Expert_innen beraten und behandeln zu lassen. Aufregend und vielleicht besorgniserregend ist im 21. Jahrhundert insbesondere die Kultur eines schrankenlosen Enhancements, welche sich im äußersten Fall nicht mehr mit der Verbesserung des Menschen bescheidet, sondern die rastlos betriebene Optimierung als seine Abschaffung begreift. Auf diese programmatische Ambition, die heute eine überaus wichtige Schaltstelle einer technischen Kultur des *Menschen-Machens* bildet, möchten wir noch einen letzten Blick werfen. Dabei geht es nicht um kulturkonservative Technikkritik und Ressentiments gegen alles Neue. Romantische Verklärungen der verblassten Vergangenheit und schwindenden Gegenwart waren stets zweifelhaft und sind auch heute unangebracht. Eine auf weiten Strecken deskriptiv und analytisch verfahrenende Sozialwissenschaft muss sich allerdings mit empirischen Befunden sowie theoretisch reflektierten Zeitdiagnosen nicht bescheiden. Zumal die Sozial- und Kulturpsychologie aufgefordert ist, auch Reflexionen anzustellen und anzuregen, die nicht gleich jede technische Transgression und Transformation des Menschen völlig vorbehaltlos als offenen Weg ins neue Glück begrüßen. Die psychologische Forschung ist wohl generell angehalten, die im vorliegenden Beitrag gesichteten Phänomene noch genauer zu erkunden, als es bislang geschehen ist. Dabei wird sie in jedem einzelnen Fall mögliche Licht- und Schattenseiten genau betrachten müssen, sogar dann, wenn es sich manchmal noch gar nicht um etablierte soziokulturelle und psychosoziale Wirklichkeiten handelt, sondern erst einmal um Imaginäres und Fiktives, von machtvollen Wünschen und starken Begehren angetriebene Vorstellungswelten, denen

zumindest manche Menschen tatkräftig näherzukommen suchen (vgl. zu einem solchen Forschungsprogramm, das sich auch dem *Noch-nicht-Wirklichen* zuwendet und dabei des von Robert Musil geadelten »Möglichkeitssinns« der Forschenden bedarf, Straub, 2012b).

Transgressives *Human Enhancement* der trans- und posthumanistischen Avantgarde

Andreas Woyke (2010, S. 22f.) verweist zurecht auf Besonderheiten des *Human Enhancement*, wenn er Trans- und Posthumanisten vorwirft, gewichtige Differenzen zwischen diesem Typ der Optimierung und traditionellen Verbesserungen (oder auch therapeutischen Maßnahmen im Sinne der Restitution eines ehemaligen Zustandes beziehungsweise der Heilung oder Linderung von Leiden etc.) zu verwischen. Woyke betont, dass die wissenschaftlich-technisch avancierten Methoden des (insbesondere biologisch fundierten) Enhancement in der Tendenz auf eine regelrechte »Züchtung« künftiger Lebewesen im »Menschenpark« abzielen (Sloterdijk, 2001; dazu Straub et al., 2012). Diese neuen, künstlichen Geschöpfe werden, so heißt es, in bestimmten (oder sogar in so gut wie allen wichtigen) Hinsichten dem »antiquierten Menschen« haushoch überlegen sein (vgl. Sieben et al., 2012, darin speziell als Beispiel aus dem Feld der gentechnisch assistierten, eugenischen Menschenproduktion: Straub, 2012b; zum geflügelten Wort des »antiquierten Menschen« vgl. die bahnbrechende Studie von Anders, 1956, 1980). Insbesondere die sogenannten Lebenswissenschaften unserer Tage (*life sciences* wie die Biologie oder Medizin) korrigieren und verbessern nicht nur ein wenig, sondern steigern das Leben transgressiv, indem sie bisherige Grenzen sprengen und wirklich Neues hervorbringen. Manchmal streben sie sogar einen gänzlich »neuen Menschen« an, der dem alten so wenig ähnelt, dass ein anderer Name angebracht erscheint: der oder die Cyborg etwa. Bei den radikalen und exzessiven Varianten des naturwissenschaftlichen, technologisch und technisch ambitionierten Enhancement geht es nicht mehr um Verbesserungen des Althergebrachten, sondern um die *Überwindung* und *Abschaffung* des Menschen. Der sich optimierende Mensch hat sich in dieser utopischen – manche sagen: dystopischen – Perspektive schlicht überlebt, jedoch dabei selbst dafür gesorgt, dass sein Leben in transformierter Gestalt weitergehen kann. Die strukturellen (biologischen) Voraussetzungen bescheren dem neuen Lebewesen dabei eine funktionale Vollkommenheit, die, wie es manche Visionäre verheißen, im Modus der Unsterblichkeit vielleicht sogar unendlich andauern wird. Das kaum verborgene Vorbild dieser Vision ist die perfekte Maschine (Krüger, 2004, 2010).

Ganz unabhängig von der geläufigen Kritik an apologetischen Texten von Natur-

beziehungsweise Neurowissenschaftler_innen (und sogar manchen philosophischen Legitimationsbemühungen von Bioethiker_innen) liegt es nahe, die im Betrieb der Lebenswissenschaften und Biotechnologien (sowie ihrer geschäftstüchtigen Vermarktung) häufiger ins Spiel kommenden Fortschrittsmythen und Vollkommenheitsphantasmen als Ausdruck narzisstischer Größen- und Allmachtsfantasien zu deuten. Die rhetorisch-suggestiven Formeln, nach denen zunehmend (omni-)potente Menschen den »nicht würfelförmigen Gott« schon bald ablösen oder die nach Naturgesetzen verlaufende Evolution fortan selbst in die Hand nehmen werden, sind bezeichnende und selbstredende Zeugnisse für diese Allmachtsfantasien. Einschlägige Verlautbarungen, Programme und Projekte finden sich etwa bei Bostrom (2007), Bostrom und Roache (2007), Knoepffler und Savulescu (2009) oder Ranisch und Savulescu (2009). Müller (2010, S. 33ff.) kritisiert außerdem Texte von Henry Greely, Michael Gazzaniga und Martha J. Farah oder Thorsten Galert, Bettina Schöne-Seifert, Reinhard Merkel und Davinia Talbot, speziell deren »pseudo-ethische« Apologien des *Human Enhancement* und so gut wie aller Neuro-Enhancement-Präparate, indem er ihnen den Spiegel einer *ancilla technologiae* vorhält.

Fantasien einer *tendenziell transgressiven* Selbst-Steigerung entfalten schon in »bescheideneren« Varianten der Selbstoptimierung ihre motivierende Kraft, etwa in starken Affirmationen technisch-apparativ vermittelter Weisen der Selbstquantifizierung, wie sie in der *Quantified Self*-Bewegung geschätzt und propagiert werden. Erschwingliche Messgeräte und Smartphone-Apps versprechen objektive Messungen unterschiedlichster Parameter (Schrittzahl, Kalorienhaushalt, Schlafqualität, Arbeitszeit etc.), um letztendlich »Self-Knowledge through numbers« zu erlangen (Wolf, 2009). Ein universeller Anspruch kommt hier zum Tragen, geleitet von einem Ethos, in dem die technische Machbarkeit des »guten, gelingenden Lebens« mit der unhintergehbaren Objektivität des Messens in eins gesetzt wird (Balandis & Straub, 2018b; Balandis, 2018; Duttweiler et al., 2016; Selke, 2016; Lupton, 2016; Neff & Nafus, 2016). Gewiss ist nicht jede Messung im Zeichen einer möglichst umfassenden Selbst-Vermessung bereits ein alle alten Grenzen sprengender Schritt ins Leben eines »neuen Menschen«, vor dem antiquierte Ausgaben unausweichlich werden abdanken müssen. Jedoch *können* ein exakt vermessener Körper und eine quantifizierte Seele einer derartigen Transgression den Weg ebnen und Selbstoptimierungen zum radikalen, permanenten Exzess werden lassen. Psychologisch betrachtet ist dies außerordentlich wichtig, da auf diese Weise brauchbare Bereitschaften geweckt, schon vorhandene Motive gestärkt und bereits ansatzweise vorhandene Dispositionen gefestigt werden. Die auf Messungen abzielende Verdrahtung von Körper und Seele bildet eine wichtige Grundlage für Optimierungen, deren Richtung als Cyborgisierung zutreffend gekennzeichnet ist. Ob dabei (nicht nur der grammatikalischen Form nach) »männliche« Cyborgs (wie bei Bostrom, Savulescu und anderen Autoren, die vom unverletzlichen und unsterblichen,

grenzenlos mächtigen Organismus träumen) oder aber »weibliche« Cyborgs (wie in Haraways radikal antinaturalistischem, antidogmatischem Plädoyer für die Uneindeutigkeit und Nicht-Festgelegtheit neuer Mischwesen) herauskommen, ist eine offene Frage.

Ebenso offen sind viele weitere Fragen, die einzelne Ergebnisse und Folgen technischer Maßnahmen der Optimierung des Selbst betreffen. Obwohl für verschiedene Phänomene (wie etwa Schönheitsoperationen, leistungssteigernde Medikamente oder die Auswirkungen von Gadgets und Apps, die zum Beispiel der Kontrolle und Verbesserung des Ernährungs-, Bewegungs- oder Schlafverhaltens dienen sollen) erste empirische Befunde vorliegen und neue Forschungsvorhaben angelaufen sind (zum Beispiel das von Vera King, Benigna Gerisch und Hartmut Rosa mit Unterstützung der Stiftung Volkswagenwerk seit 2017 unterstützte Projekt »Das vermessene Leben – Produktive und kontraproduktive Folgen der Quantifizierung in der digital optimierenden Gesellschaft«), kann von einer erschöpfenden Analyse der psychosozialen Aspekte vielfältigen Enhancements und traditioneller Maßnahmen der Selbstformung keine Rede sein. Wenn man dabei weitere Fortschritte erzielen will, ist man gut beraten, als Forscher_in eigene Vorlieben, Voreingenommenheiten und Vorurteile möglichst zurückzustellen. Nur dann lässt sich erkennen, welche Ergebnisse und Folgen die einzelnen Maßnahmen tatsächlich zeitigen – bei *verschiedenen* Individuen und Gruppen, die sich selbstverständlich in *unterschiedlichen* (Lebens-)Situationen befinden.

Im Übrigen lassen sich viele Phänomene nur mit dieser »gelassenen Einstellung« auch in ihrer hochgradigen Ambivalenz oder Polyvalenz wahrnehmen. In einem Feld, in dem die Grenze zwischen harmlosen Spielereien und folgenarmen Unterhaltungsritualen einerseits und dem (oft nur sehr allmählich verlaufenden) Eingriff in Subjekt- und Sozialformen andererseits nur sehr dünn sein kann, sollte man zunächst einmal genau sichten, was es so alles gibt und was dies für die Individuen oder Kollektive jeweils bedeutet. Dabei scheint eines von vorneherein klar: kaum jemand dürfte zu Neuro-Enhancements greifen, wenn diese das eigene Selbst – der verheißungsvollen, versprochenen Wirkung zum Trotz – lediglich beeinträchtigen und (zumindest auf lange Sicht) beschädigen. Niemand verschreibt sich Programmen der Selbstoptimierung, wenn über kurz oder lang nur Schlechtes dabei herauskommt – und obendrein ohnehin nichts davon Spaß macht, Vergnügen bereitet, Lust verschafft und Befriedigung bietet. Menschen sind in der Regel keine autodestruktiven Akteure oder verkappte Masochisten (jedenfalls nicht vornehmlich). Sie tun, was sie tun, oftmals aus (subjektiv) guten Gründen und mit einer gewissen Freude an diesem so manche Wünsche und Sehnsüchte durchaus erfüllenden Tun. Technische beziehungsweise technisch vermittelte Formen der Selbstoptimierung sind oft Quellen der Beglückung und der Befriedigung vielfältiger Begehren und Wünsche. Selbstkontrolle, Selbstwirksamkeit, Selbststeigerung oder einfach das Erreichen kleinerer Ziele, die im niemals völlig ge-

bändigten und geordneten Alltag gleichwohl wichtig sein können, gehören zu diesen Attraktoren und motivierenden Quellen – selbst wenn sie nicht die einzigen Effekte sind, die sich einstellen, wenn Menschen sich und ihre Welt zu optimieren gedenken. Das Fremdwerden des eigenen Körpers, die Ablenkung von eigentlich wichtigen Bestandteilen und Zwecken des eigenen Daseins, nicht zuletzt die mitunter unmerkliche Distanzierung von Anderen sowie eine gewisse Vereinzelnung sich selbst verbessernder Individuen *können* die angestrebten und willkommenen Wirkungen der jeweils ergriffenen (oder erduldeten) Maßnahmen begleiten und diese sogar untergraben und nichtig machen (Balandis & Straub, 2018; Straub & Balandis 2018). Man kann wohl festhalten: Ambivalenz ist nicht unbedingt ein Merkmal des Neuro-Enhancement und anderer Modi der Selbstverbesserung, das zu allzu großer Sorge Anlass gibt. Besorgniserregend wird es erst, wenn die Mehr- und Vieldeutigkeit verschwindet und sich vermeintliche Verbesserungen als falsche Versprechen und bloßer Schwindel erweisen, dem zu Illusionen neigende, auf (möglichst technisch vermittelte, möglichst präzise) Kontrollen des eigenen Lebens versessene Selbstoptimierer auf den Leim gegangen sind.

Anmerkungen

- 1 Zum Folgenden vgl. ausführlicher Straub et al. (2012b). Wir übernehmen hier ein paar Formulierungen aus diesem Text, in dem sich neben terminologischen Reflexionen auch theoretische Systematisierungsvorschläge sowie empirische Beispiele aus dem heterogenen Feld des optimierenden »Menschen-Machens« finden. Die *Implizität* von (unter Umständen durchaus vagen, keineswegs exakt metrisierbaren äußeren und obendrein instabilen, flexiblen) Kriterien der optimierenden Selbstveränderung besagt übrigens, dass sich die Subjekte keineswegs völlig darüber im Klaren sein müssen, in welche Richtung sie sich bei ihren (polyvalenten) Optimierungsbemühungen eigentlich bewegen.
- 2 Dieses »Wissen« muss keine gesicherte Erkenntnis im Sinne wissenschaftlicher Theorien und Befunde sein. Das Alltagswissen kommt ebenso in Betracht wie sonstige (z. B. religiöse, ästhetische) Überzeugungssysteme, die zwischen (allgemein anerkanntem) Wissen, (subjektiv evidentem) Glauben und (bloßem) Meinen changieren mögen oder ganz einem dieser drei Wissenstypen zuzurechnen sind.
- 3 Einige Formulierungen in diesem Abschnitt finden sich (in kürzerer Fassung) auch in einem Beitrag im *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung* (Balandis & Straub, 2018a), wobei dort häufiger geschlechtsspezifische Aspekte akzentuiert werden (die auch hier nicht völlig unberücksichtigt bleiben dürfen, weil sie viele Ideale, Praktiken und Methoden der Optimierung strukturieren und manchmal sogar konstituieren). Ohne (relativ) verfestigte Geschlechterdifferenzen und Geschlechterbeziehungen in patriarchalen Ungleichheitsverhältnissen verlören manche Weisen der Selbstoptimierung und speziell des Enhancements zumindest einen Teil ihrer Bedeutung, ihres Sinnes und ihrer Funktion.
- 4 Haraway spricht ausdrücklich von *der* Cyborg und unterscheidet dieses Konzept vom ‚männlich‘ konnotierten Cyborg.

Literatur

- Ach, J.S. (2006). Komplizen der Schönheit? Anmerkungen zur Debatte über die ästhetische Chirurgie. In J. Ach & A. Pollmann (Hrsg.), *no body is perfect. Baumaßnahmen am menschlichen Körper. Bioethische und ästhetische Aufrisse* (S. 187–206). Bielefeld: transcript.
- Ahlheim, H. (2013). Die Vermessung des Schlags und die Optimierung des Menschen. Eine deutsch-amerikanische Geschichte, 1930–1960. *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, 13, 13–37.
- Anders, G. (1956). *Die Antiquiertheit des Menschen. Band I: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution*. München: Beck.
- Anders, G. (1980). *Die Antiquiertheit des Menschen. Band II: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution*. München: Beck.
- Assmann, A. & Assmann, J. (Hrsg.). (2010). *Vollkommenheit*. München: Wilhelm Fink.
- Balandis, O. (2018). Selbstvermessung wider Willen. Eine Fallanalyse zu psychosozialen Aspekten technisch vermittelter Selbstoptimierung in der gegenwärtigen Technikkultur. *psychosozial*, 41(2), 74–95.
- Balandis, O. & Straub, J. (2018a). Selbstoptimierung und Enhancement. Begriffe, Befunde und Perspektiven für die Geschlechterforschung. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung*. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12500-4_81-1 (Stand: 27.02.2018).
- Balandis, O. & Straub, J. (2018). Self-Tracking als technische Selbstvermessung im Zeichen der Optimierung. Vom Nerd zum Normalverbraucher. Einführung in den Themenschwerpunkt. Das sich vermessende Selbst. *psychosozial*, 41(2), 5–15.
- Borkenhagen, A. & Brähler, E. (2012). Simply to look done. Das neue zeitlose Gesicht der Schönheitschirurgie. In A. Borkenhagen & E. Brähler (Hrsg.), *Die Selbstverbesserung des Menschen. Wunschmedizin und Enhancement aus medizinspsychologischer Perspektive* (S. 179–188). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Borkenhagen, A., Brinkschulte, E., Frommer, J. & Brähler, E. (Hrsg.). (2016). *Schönheitsmedizin. Kulturgeschichte, ethische und medizinspsychologische Perspektiven*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bostrom, N. (2007). Dignity and Enhancement. <http://tinyurl.com/nbostred> (Stand: 01.02.2018).
- Bostrom, N. & Roache, R. (2007). Ethical Issues in Human Enhancement. <http://www.nickbostrom.com/ethics/human-enhancement.pdf> (Stand: 26.05.2018).
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Christiansen, B. (als Uve Jens Kruse). (1918). *Ich will – ich kann! Eine Schule des Willens und der Persönlichkeit*. Buchenbach in Baden: Felsen Verlag.
- Clynes, M. E. & Kline, N. S. (1960). Cyborgs and Space. *Astronautics* September, 26–27 & 74–76.
- Coenen, C., Gammel, S., Heil, R. & Woyke, A. (Hrsg.). (2010). *Die Debatte über »Human Enhancement«. Historische, philosophische und ethische Aspekte der technologischen Verbesserung des Menschen*. Bielefeld: transcript.
- Cowan, M. (2013). Energieregulierung. Willenskultur und Willenstraining um 1900. In B. Gronau (Hrsg.), *Szenarien der Energie. Zur Ästhetik und Wissenschaft des Immateriellen* (S. 87–108). Bielefeld: transcript.
- Crone, K. (2006). Gedächtnisspielen. Mögliche Auswirkungen auf das Selbstverhältnis von Personen. In J. Ach & A. Pollmann (Hrsg.), *no body is perfect. Baumaßnahmen am menschlichen Körper. Bioethische und ästhetische Aufrisse* (S. 233–252). Bielefeld: transcript.
- Degele, N. (2004). *Sich schön machen. Zur Soziologie von Geschlecht und Schönheitshandeln*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Degele, N. (2008). Normale Exklusivitäten. Schönheitshandeln, Schmerznormalisieren, Körper inszenieren. In P.-I.Villa (Hrsg.), *schön normal. Manipulationen am Körper als Technologien des Selbst* (S. 67–84). Bielefeld: transcript.
- Duttweiler, S. (2003). Body-Consciousness. Fitness – Wellness – Körpertechnologien des Selbst. *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. Selbsttechnologien*, Heft 87(Technologien des Selbst). <http://www.widersprueche-zeitschrift.de/article1027.html> (Stand: 01.02.2018).
- Duttweiler, S. (2012). Körper – Gesundheit – Sport. Selbsttechnologien in der Gesundheits- und Sportgesellschaft. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 35, 5–19.
- Duttweiler, S., Gugutzer, R., Strübing, J., Passoth, J.-H. (Hrsg.). (2016). *Leben nach Zahlen. Self-Tracking als Optimierungsprojekt?* Bielefeld: transcript.
- Ehrenberg, A. (2004). *Das erschöpfte Selbst*. Frankfurt/M.: Campus.
- Ehrenberg, A. (2012). *Das Unbehagen in der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2006). *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesungen am Collège de France 1978/1979*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gehring, P. (2006). *Was ist Biomacht? Vom zweifelhaften Mehrwert des Lebens*. Frankfurt/M.: Campus.
- Gerisch, B. (2013). Von jagender Hast und vorzeitigem Zusammenbruch. Zur Psychodynamik schleicher Veränderungen in beschleunigten Zeiten. *Journal für Psychoanalyse*, 54, 7–28.
- Gordijn, B. & Chadwick, R. (Hrsg.). (2008). *Medical Enhancement and Posthumanity*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Großmann, G. (1993 [1927]). *Sich selbst rationalisieren: Lebenserfolg ist erlernbar. Vorbereitende Einführung in den elementaren Teil der Großmann-Methode*. Grünwald: Ratio-Verlag.
- Haraway, D. (1995 [1984]). Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften. In D. Haraway, *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 33–77). Frankfurt/M., New York: Campus Verlag.
- Harrasser, K. (2013). *Körper 2.0. Über die technische Erweiterbarkeit des Menschen*. Bielefeld: transcript.
- Illouz, E. (2007). *Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2004*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Illouz, E. (2011). *Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Juengst, E. T. (1998). What Does Enhancement Mean? In E. Parens (Hrsg.), *Enhancing Human Traits: Ethical and Social Implications* (S. 29–47). Washington: Georgetown University Press.
- Karsch, F. (2011). Neuro-Enhancement oder Krankheitsbehandlung? Zur Problematik der Entgrenzung von Krankheit und Gesundheit am Beispiel ADHS. In W. Viehöver & P. Wehling (Hrsg.), *Entgrenzung der Medizin. Von der Heilkunst zur Verbesserung des Menschen?* (S. 121–142). Bielefeld: transcript.
- King, V. (2013a). Die Macht der Dringlichkeit. Kultureller Wandel von Zeitgestaltungen und psychischen Verarbeitungsmustern. *Schweizer Archiv für Neurologie und Psychiatrie*, 164, 223–231.
- King, V. (2013b). Optimierte Kindheiten. In F. Dammasch & M. Teising (Hrsg.), *Das modernisierte Kind* (S. 31–51). Frankfurt/M.: Brandes & Apel.
- King, V. & Gerisch, B. (2015). Perfektionierung und Destruktivität – eine Einführung. *psychosozial*, 38(3), 5–12.
- King, V., Gerisch, B. & Rosa, H. (Hrsg.). (2017). »Lost in Perfection«. *Impacts of Optimisation on Culture and Psyche*. London: Routledge.
- King, V., Lindner, D., Schreiber, J., Busch, K., Uhlendorf, N., Beerbom, C., Salfeld-Nebgen, B., Gerisch, B. & Rosa, H. (2014). Optimierte Lebensführung – wie und warum sich Individuen den Druck zur Selbstverbesserung zu eigen machen. *Jahrbuch für Pädagogik: Menschenverbesserung – Transhumanismus* (29), 283–299.

- Kipke, R. (2011). *Besser werden. Eine ethische Untersuchung zu Selbstformung und Neuro-Enhancement*. Paderborn: Mentis.
- Kipke, R. (2012). Ignoriert, dementiert, kritisiert: menschliche Selbstformung im Schatten der technischen Optimierungsstrategien. In A. Sieben, K. Sabisch-Fechtelpeter & J. Straub (Hrsg.), *Menschen machen. Die hellen und dunklen Seiten humanwissenschaftlicher Optimierungsprogramme* (S. 269–303). Bielefeld: transcript.
- Knoepffler, N. & Savulescu, J. (Hrsg.). (2009). *Der neue Mensch? Enhancement und Genetik*. Freiburg, München: Alber.
- Krüger, O. (2004). *Virtualität und Unsterblichkeit. Die Visionen des Posthumanismus*. Freiburg: Rombach.
- Krüger, O. (2010). *L'homme machine* oder die Überwindung und Vervollkommnung des Menschen im Posthumanismus. In A. Assmann, & J. Assmann (Hrsg.), *Vollkommenheit* (S. 107–129). München: Fink.
- Kurzweil, R. & Grossman, T. (2005). *Fantastic Voyage: Live Long Enough to Live Forever*. New York: Plume.
- Lenk, Christian (2006). Verbesserung als Selbstzweck? Psyche und Körper zwischen Abweichung, Norm und Optimum. In J. Ach, & A. Pollmann (Hrsg.), *no body is perfect. Baumaßnahmen am menschlichen Körper. Bioethische und ästhetische Aufrisse* (S. 63–78). Bielefeld: transcript.
- Lenk, C. (2011). Enhancement vor dem Hintergrund verschiedener Konzepte von Gesundheit und Krankheit. In W. Viehöver & P. Wehling (Hrsg.), *Entgrenzung der Medizin. Von der Heilkunst zur Verbesserung des Menschen?* (S. 67–88). Bielefeld: transcript.
- Lupton, D. (2016). *The Quantified Self: A Sociology of Self-Tracking*. Malden: Polity Press.
- Maasen, S. (2008). Bio-ästhetische Gouvernamentalität. Schönheitschirurgie als Biopolitik. In P.-I. Villa (Hrsg.), *schön normal. Manipulationen am Körper als Technologien des Selbst* (S. 99–118). Bielefeld: transcript.
- Maasen, S., Elberfeld, J., Eitler, P. & Tändler, M. (Hrsg.). (2011). *Das beratene Selbst. Zur Genealogie der Therapeutisierung in den ›langen‹ Siebzigern*. Bielefeld: transcript.
- Mayer, R., Thompson, C. & Wimmer, M. (2013). *Inszenierungen und Optimierungen des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meißner, Stefan (2016). Der vermessene Schlaf. Quantified Self in der Spannung von Disziplinierung und Emanzipation. In S. Duttweiler, R. Gugutzer, J.-H. Passoth & J. Strübing (Hrsg.), *Leben nach Zahlen. Self-Tracking als Optimierungsprojekt?* (S. 325–347). Bielefeld: transcript.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Müller, O. (2010). *Zwischen Mensch und Maschine. Vom Glück und Unglück des Homo faber*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Neff, G. & Nafus, D. (2016). *Self-Tracking*. Cambridge: The MIT Press.
- Neswald, E. R. (2013). Kapitalistische Kalorien. Energie und Ernährungsökonomie um die Jahrhundertwende. In B. Gronau (Hrsg.), *Szenarien der Energie. Zur Ästhetik und Wissenschaft des Immateriellen* (S. 87–108). Bielefeld: transcript.
- Ranisch, R. & Savulescu, J. (2009). Ethik und Enhancement. In N. Knoepffler & J. Savulescu (Hrsg.), *Der neue Mensch? Enhancement und Genetik* (S. 21–53). Freiburg, München: Alber.
- Reichenbach, R. (2009). Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In C. Rohlfes, M. Haring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieger, S. (2002). Arbeit an sich. Dispositive der Selbstsorge in der Moderne. In U. Bröckling & E. Horn (Hrsg.), *Anthropologie der Arbeit* (S. 79–96). Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Rosa, H. (2012). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. London: Free Association Books.
- Rose, N. (2010). *Inventing our Selves: Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rosen, C. (2004). The Democratization of Beauty. *The New Atlantis. A Journal of Technology and Society*, 5, 19–35.
- Ruck, N. (2012). Zur Normalisierung von Schönheit und Schönheitschirurgie. In A. Sieben, K. Sabisch-Fechtelpeter & J. Straub (Hrsg.), *Menschen machen: Die hellen und die dunklen Seiten humanwissenschaftlicher Optimierungsprogramme* (S. 79–105). Bielefeld: transcript.
- Schmidt-Semisch, H. & Schorb, F. (Hrsg.). (2008). *Kreuzzug gegen Fette. Sozialwissenschaftliche Aspekte des gesellschaftlichen Umgangs mit Übergewicht und Adipositas*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schöne-Seifert, B. & Talbot, D. (Hrsg.). (2009). *Enhancement. Die ethische Debatte*. Paderborn: mentis Verlag.
- Schramme, T. (Hrsg.). (2012). *Krankheitstheorien*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schreiber, J., Uhlendorf, N., Lindner, D., Gerisch, B., King, V. & Rosa, H. (2015). Optimierung zwischen Zwang und Zustimmung. Institutionelle Anforderungen und psychische Bewältigungen im Berufsleben. *Psychosozial* 38(3), 27–42.
- Selke, S. (Hrsg.). (2016). *Lifelogging. Digitale Selbstvermessung und Lebensprotokollierung zwischen disruptiver Technologie und kulturellem Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Shachak, M., Díaz, E. C., Cohen, M.Á. & Illouz, E. (2013). Psychiatry as Culture. Transforming childhood through ADHD. In M. Dellwig & M. Harbusch (Hrsg.), *Krankheitskonstruktionen und Krankheitsbri. Die Renaissance der soziologischen Psychiatriekritik* (S. 75–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sieben, A., Sabisch-Fechtelpeter, K. & Straub, J. (Hrsg.). (2012). *Menschen machen. Die hellen und dunklen Seiten humanwissenschaftlicher Optimierungsprogramme*. Bielefeld: transcript.
- Sloterdijk, P. (2001). Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus. In P. Sloterdijk, *Nicht gerettet. Versuche nach Heidegger* (S. 302–337). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sloterdijk, P. (2009). *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Spreen, D. (2015). *Upgradekultur. Der Körper in der Enhancementgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Steinfeld, T. (2016). *Ich will, ich kann. Moderne und Selbstoptimierung*. Konstanz: Konstanz University Press.
- Straub, J. (2007). Kompetenz. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelle Kompetenz* (S. 35–46). Stuttgart: Metzler.
- Straub, J. (2012a). Optimierungstypen. Ein provisorisches Nachwort zu Licht- und Schattenseiten von Menschenverbesserungsprogrammen. In A. Sieben, K. Sabisch-Fechtelpeter & J. Straub (Hrsg.), *Menschen machen. Die hellen und dunklen Seiten humanwissenschaftlicher Optimierungsprogramme* (S. 473–490). Bielefeld: transcript.
- Straub, J. (2012b). Der naturalisierte und der programmierte Mensch. Lebenswissenschaften, Bioethik und psychosozialer Wandel: Psychologische Annotationen zu Jürgen Habermas' Sorge um eine optimierende Eugenik. In A. Sieben, K. Sabisch-Fechtelpeter & J. Straub (Hrsg.), *Menschen machen. Die hellen und dunklen Seiten humanwissenschaftlicher Optimierungsprogramme* (S. 107–142). Bielefeld: transcript.
- Straub, J. (Hrsg.). (2012c). *Der sich selbst verwirklichende Mensch. Über den Humanismus der humanistischen Psychologie*. Bielefeld: transcript.
- Straub, J. (2013). Selbstoptimierung im Zeichen der »Autonomie«. Paradoxe Strukturen der normierten Selbststeigerung. Von der »therapeutischen Kultur« zur »Optimierungskultur«. *Psychotherapie & Sozialwissenschaft*, 2, 5–38.
- Straub, J. (2017). Rationalising Life by Means of Self-Optimisation. In V. King, B. Gerisch & H. Rosa (Hrsg.), *»Lost in Perfection«. Impacts of Optimisation on Culture and Psyche* (S. 153–188). London: Routledge.

- Straub, J. (2018). Vom Prothesengott zur Psychoprothese. Über prothetische Therapien und Optimierungen des Selbst in Psy-Regimen. (Drucklegung in Vorbereitung)
- Straub, J. & Balandis, O. (2018). Niemals genug! Selbstoptimierung und Enhancement als attraktive und riskante Praktiken verbesserungswilliger Menschen. *Familiendynamik*, 43(1), 72–82.
- Straub, J. & Métraux, A. (Hrsg.). (2017). *Prothetische Transformationen des Menschen: Ersatz, Ergänzung, Erweiterung, Ersetzung*. Bochum: Westdeutscher Universitätsverlag.
- Straub, J., Sabisch-Fechtelpeter, K. & Sieben, A. (2012a). Homo modificans, homo modificatus. Ein Vorwort zu aktuellen »Optimierungen des Menschen«. In J. Straub, K. Sabisch-Fechtelpeter & A. Sieben (Hrsg.), *Menschen machen. Die hellen und dunklen Seiten humanwissenschaftlicher Optimierungsprogramme* (S. 9–26). Bielefeld: transcript.
- Straub, J., Sieben, A. & Sabisch-Fechtelpeter, K. (2012b). Menschen besser machen. Terminologische und theoretische Aspekte vielgestaltiger Optimierungen des Humanen. In J. Straub, K. Sabisch-Fechtelpeter & A. Sieben (Hrsg.), *Menschen machen. Die hellen und dunklen Seiten humanwissenschaftlicher Optimierungsprogramme* (S. 27–78). Bielefeld: transcript.
- Talbot, D. & Wolf, J. (2006). Dem Gehirn auf die Sprünge helfen. Eine ethische Betrachtung zur Steigerung kognitiver und emotionaler Fähigkeiten durch Neuro-Enhancement. In J. Ach & A. Pollmann (Hrsg.), *no body is perfect. Baumaßnahmen am menschlichen Körper. Bioethische und ästhetische Aufrisse* (S. 187–206). Bielefeld: transcript.
- Tändler, M. (2016). *Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren*. Göttingen: Wallstein.
- Thompson, C. (2015). Eltern als »Bildungsunternehmer«. Zur Ausweitung und Radikalisierung optimiert-optimierender Bildung. *psychosozial*, 38(3), 27–42.
- Tirosh-Samuels, H. & Mossman K.L. (Hrsg.). (2012). *Building Better Humans? Refocusing the Debate on Transhumanism*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Uhlendorff, N., Schreiber, J., King, V., Gerisch, B., Rosa, H. & Busch, K. (2016). »Immer so dieses Gefühl, nicht gut genug zu sein«. Optimierung und Leiden. *Psychoanalyse im Widerspruch*, 54(2), 31–50.
- Villa, P.-I. (2011). Mach mich schön! Geschlecht und Körper als Rohstoff. In W. Viehöver & P. Wehling (Hrsg.), *Entgrenzung der Medizin. Von der Heilkunst zur Verbesserung des Menschen?* (S. 143–162). Bielefeld: transcript.
- Villa, P.-I. (2013). *Rohstoffisierung. Zur De-Ontologisierung des Geschlechtskörpers*. In R. John, J. Rückert-John & E. Esposito (Hrsg.), *Ontologien der Moderne* (S. 225–240). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Villa, P.-I. & Zimmermann, K. (2013). Fitte Frauen – Dicke Monster? Empirische Exploration zu einem Diskurs von Gewicht. In H. Schmidt-Semisch & F. Schorb (Hrsg.), *Kreuzzug gegen Fette. Sozialwissenschaftliche Aspekte des gesellschaftlichen Umgangs mit Übergewicht und Adipositas* (S. 171–190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Volkers, A. & Lemke, T. (Hrsg.). (2014). *Biopolitik. Ein Reader*. Berlin: Suhrkamp.
- Wagner, G. (2017). *Selbstoptimierung. Praxis und Kritik von Neuroenhancement*. Frankfurt/M.: Campus.
- Wiedemann, L. (2016). Vom Piksen zum Scannen, vom Wert zu Daten. Digitalisierte Selbstvermessung im Kontext Diabetes. In S. Duttweiler, R. Gugutzer, J.-H. Passoth & J. Strübing (Hrsg.), *Leben nach Zahlen. Self-Tracking als Optimierungsprojekt?* (S. 293–324). Bielefeld: transcript.
- Wimmer, M. (2015). Perfektionierung des Unverbesserlichen: unvermeidbar und unmöglich. *psycho-sozial*, 38(3), 81–99.
- Wolf, G. (2009). Know Thyself. Tracking Every Facet of Life, From Sleep to Mood, to Pain, 24/7/365. <https://www.wired.com/2009/06/lbnp-knowthyself/> (Stand: 07.12.17).
- Woyke, A. (2010). Human Enhancement und seine Bewertung – eine kleine Skizze. In C. Coenen, S. Gam-mel, R. Heil, & A. Woyke (Hrsg.), *Die Debatte über »Human Enhancement«*. Historische, philosophische und ethische Aspekte der technologischen Verbesserung des Menschen (S. 21–38). Bielefeld: transcript.

Zillien, N. Fröhlich, G. & Kofahl, D. (2016). Ernährungsbezogene Selbstvermessung. Von der Diätetik bis zum Diet Tracking. In S. Duttweiler, R. Gugutzer, J. Strübing & J.-H. Passoth (Hrsg.), *Leben nach Zahlen. Self-Tracking als Optimierungsprojekt?* (S. 123–140). Bielefeld: transcript.
ZEIT-Magazin (2017). Strahlend schön. 72 Jg., Nr. 29, 13. Juli 2017. Hamburg: Zeitverlag Gerd Bucerius.

Die Autoren

Oswald Balandis, M. A., Jg. 1990, promoviert zu technisch vermittelter Subjektivierung und Praktiken der Selbstoptimierung. Seit 2016 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sozialpsychologie und Sozialtheorie an der Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum.

Kontakt: E-Mail: Oswald.Balandis@rub.de

Jürgen Straub, Prof. Dr. phil., Dipl.-Psych., Jg. 1958, Promotion 1989, Habilitation 1995; 1994–95 Fellow am Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld, 1999–2002 Fellow am Kulturwissenschaftlichen Institut Essen, 2010 MERCUR-Fellowship (Stiftung Mercator), 2016–17 *Distinguished Robert Bellah-Fellowship* (der Max-Planck-Gesellschaft) am *Max Weber-Kolleg für kultur- und sozialwissenschaftliche Studien* der Universität Erfurt. 2015 erhielt er den *Ernst-Eduard-Boesch-Preis für Kulturpsychologie* der Gesellschaft für Kulturpsychologie in Salzburg, 2017 den *Höffmann-Wissenschaftspreis für Interkulturelle Kompetenz* der Universität Vechta. Er ist seit 2008 Inhaber des Lehrstuhls für Sozialtheorie und Sozialpsychologie in der Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum, von 2010 bis 2013 war er Dekan ebendort; seit 2015 ist er Kodirektor (mit Pradeep Chakkarath) des Hans Kilian und Lotte Köhler-Centrums für sozial- und kulturwissenschaftliche Psychologie und historische Anthropologie (KKC).

Kontakt: E-Mail: Juergen.Straub@rub.de

Die Entwicklung von pictorial literacy

Zur Interpretation piktografischer Zeichen im Vorschulalter

Heike Drexler

Journal für Psychologie, 26(1), 156–177

<https://doi.org/10.30820/8247.10>

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Studien zur Entwicklung von early literacy fokussieren vor allem die Frühentwicklung des Lesens und Schreibens, des Schriftspracherwerbs und des Zahlenverständnisses. Neben dieser textbasierten literacy umfasst visual literacy weitere Fähigkeiten und Einsichten, die vermutlich ebenfalls erst erworben werden müssen. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist vor allem über das wachsende Verständnis von bildhaften Zeichen, etwa von Piktogrammen (pictorial literacy), noch vergleichsweise wenig bekannt. In der vorliegenden Untersuchung wurden 19 Kinder zwischen drei und sechs Jahren mithilfe von Leitfadeninterviews zu ihrem Verständnis von Piktogrammen befragt. Eine inhaltsanalytische Kategorisierung des Materials lässt auf drei Interpretationsarten schließen: 1) Piktogramme werden als Bild wahrgenommen; 2) mit wachsendem Verständnis der bedeutungstragenden Absicht wird dem Abgebildeten eine direkte Bedeutung zugeschrieben; 3) unter Beachtung des Kontextes wird von der Abbildung auf eine generalisierende Bedeutung geschlossen. Mit zunehmendem Alter nehmen Interpretationen nach Typ 1 ab und nach Typ 3 zu. Interpretationen nach Typ 2 nehmen mit dem Lebensalter zunächst zu, im späteren Verlauf jedoch wieder ab.

Schlüsselwörter: Zeichen, Symbol, Piktogramm, visual literacy, pictorial literacy, Vorschulalter

Summary

The development of pictorial literacy. Interpretation of pictographic signs in preschool age

Studies on the development of early literacy mainly focus the early development of reading, writing and understanding of numbers. In addition to this text-focused literacy a visual literacy contains further competencies and insights, which have to be learned as well. However, from the perspective of developmental psychology, there is relatively less known about the

increasing understanding of visual signs like pictograms (pictorial literacy). In the current study a total of 19 guided interviews of children at the age of three to six were analysed. Children were questioned about their understanding of pictographic signs. By means of a qualitative content analysis three types of interpretation are identified: 1) pictograms are recognized and interpreted as pictures; 2) with increasing knowledge about the communicative purpose pictograms are understood as depictions of meaning; 3) with respect of context information pictographic depictions are generalised. With increasing age interpretations of type 1 decrease and those of type 3 increase. Interpretations of type 2 increase at first, but decrease again over the course of the following months.

Keywords: sign, symbol, pictogram, visual literacy, pictorial literacy, preschool age

Einleitung

Mit der Bedeutung, der Verwendung und dem Verständnis von *Symbolen* beschäftigen sich mehrere Wissenschaften und Wissenschaftsrichtungen, weshalb der Begriff nicht einheitlich verwendet und von anderen Begriffen unterschiedlich abgegrenzt wird (für einen Überblick vgl. Billmann-Mahecha, 2014). Die vorliegende Arbeit wird sich daher an der Semiotik von Charles Sanders Peirce (1839–1914) und dessen vorgeschlagener Differenzierung zwischen Symbol, Index und Ikon orientieren, wobei Indizes nicht Gegenstand der nachfolgenden Analyse sind und deshalb auch nicht näher betrachtet werden.

Nach Peirce ist ein *Symbol* ein Zeichen, welches nur aufgrund von Gewohnheit, das heißt gelernter Bedeutung interpretiert werden kann. So sind etwa die (arbiträren) Buchstaben des Alphabets hoch konventionalisierte Zeichen, deren Bedeutung einmal erlernt werden muss. Einen deutlich weiter gefassten Symbolbegriff, welcher auch bildhafte Zeichen einschließt, verwendet DeLoache (2004, S. 66) in ihrer entwicklungspsychologisch orientierten Definition: »A symbol is something that someone intends to represent something other than itself.« Die Entwicklung eines solchen Verständnisses ist eine entscheidende Fähigkeit, um sich in einer symbolverfassten Umwelt zu orientieren und erfolgreich zu handeln, das heißt den intendierten Sinngehalt von Symbolen und generell von Zeichen zu erfassen sowie diese selbst hervorzubringen und anzuwenden. Vor diesem Hintergrund kann eine differenzierte und elaborierte Symbolkompetenz als wichtige Bedingung für gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe gelten. So ist die Fähigkeit, Symbole zu verstehen und anzuwenden, eine ganz wesentliche Voraussetzung für den Umgang mit Schrift- und Notationssystemen (*Text-literacy*; vgl. z.B. Pettersson, 1994). Doch auch das Verständnis bildhafter Ausdrucksformen (*visual literacy*; bereits Debes, 1969; vgl. auch Messaris, 1994), etwa in Form arbiträrer

oder ikonischer und unterschiedlich stark konventionalisierter Zeichen, wird immer bedeutsamer.

Unter einem *Ikon* wird mit Peirce im Folgenden ein Zeichen verstanden, das eine wahrnehmbare Ähnlichkeit zum Bezeichneten aufweist. Eine solche – in diesem Fall – visuelle Ähnlichkeit findet sich beispielsweise bei *Piktogrammen*, welche mindestens ikonische Anteile haben. Als zusammenfassender Oberbegriff für Symbol, Piktogramm und Ikon, wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff des *Zeichens* verwendet.

Während die Frühentwicklung des Schreibens und das Verständnis von Schriftzeichen und Ziffern international erforscht wird (z. B. Frith, 1985, Bialystok, 1992; Tolchinsky, 2003; Lenel, 2005), ist aus entwicklungspsychologischer Perspektive über die Aneignung und den Umgang mit visuellen Zeichen vergleichsweise weniger bekannt. Jedoch existiert inzwischen eine ganze Reihe von Begriffsdefinitionen (für einen Überblick vgl. Pettersson, 1994), Vorschlägen für eine zusammenfassende Theorie (Avgerinou & Pettersson, 2011), Diskussionen über die Notwendigkeit einer schulischen Unterrichtung sowie Konzeptionen von Trainings(programmen) zu visual literacy (vgl. z. B. Martinello, 1985; Lacy, 1987, beide zit. n. Pettersson, 1994). Wie der Schriftspracherwerb muss auch der Umgang mit visuellen Zeichen erlernt werden. Beispielsweise ist die Orientierung im (internationalen) Straßenverkehr, das Verständnis von Hinweiszeichen und Handlungsanleitungen auf Geräten, Verpackungen, Spielzeug etc. oder das Verständnis und der Umgang mit (neuen) Medien ohne ein grundlegendes Wissen über bildhafte Zeichen, wie etwa Piktogramme, kaum denkbar. Visual literacy beschreibt entsprechend die Fähigkeit, den kommunikativen Charakter visueller Informationen zu erkennen, solche Informationen im gegebenen Kontext zu interpretieren und selbst hervorzubringen. Ziel der vorliegenden Studie ist eine Beschreibung des Wissens und des interpretativen Umgangs mit piktografischen Zeichen von Kindern im Vorschulalter. Der Fokus der Arbeit liegt daher auf einer *pictorial literacy* (vgl. z. B. Gustafson & Roettger, 1991), das heißt auf dem Bereich von *visual literacy*, der sich mit dem Verständnis piktografischer Zeichen beschäftigt.

1. Beginnendes Verständnis der Bedeutung von Zeichen

Die Einsicht in das Grundprinzip von Symbolen und generell von Zeichen als *etwas steht für etwas anderes als sich selbst* beginnt sich bereits in den ersten Lebensjahren zu entwickeln. So lernen Kinder während des zweiten Lebensjahres, zwischen der Abbildung eines Gegenstandes und dem Gegenstand selbst allmählich zu unterscheiden (vgl. Nieding & Ohler, 2008). Demgegenüber scheinen jüngere Kinder abgebildete Objekte genauso wie die Objekte selbst zu behandeln und versuchen beispielsweise, aus einer abgebildeten Flasche zu trinken oder abgebildete Objekte zu berühren und in die

Hand zu nehmen (DeLoache et al., 1998). Dieses erste, von DeLoache (2004; DeLoache & Marzolf, 1992) als *representational insight* bezeichnete Verständnis von Zeichen entwickelt sich im Laufe der nächsten Jahre weiter und ist Voraussetzung für einen interpretativen kontext- und handlungsbezogenen Umgang mit Piktogrammen, Symbolen und Zeichen generell. Bei den drei- bis sechsjährigen Vorschulkindern der vorliegenden Untersuchung kann diese repräsentationale Einsicht entsprechend angenommen werden, was deshalb wichtig ist, weil andernfalls weder dargebotene piktografische Zeichen noch das verwendete Erhebungsmaterial verstanden werden und schon gar nicht unterstützend und motivierend wirken könnte. Die Kinder der vorliegenden Stichprobe wissen bereits, dass ein abgebildeter Baum kein Baum *ist*, sondern einen Baum *repräsentiert*.

Das Symbolverständnis wurde auch im Rahmen klassischer Theorien zur kognitiven Entwicklung thematisiert. Hierbei sind vor allem die Theorien von Jean Piaget und Lew Vygotskij zu nennen (z. B. Piaget, 2015 [1970]; Vygotskij, 2002 [1932]), wobei neuere Erkenntnisse zur kognitiven Entwicklung (zum Beispiel zur Entwicklung domänenspezifischen begrifflichen Wissens und der Informationsverarbeitung) zur partiellen Revidierung beziehungsweise Ergänzung der Theorien beigetragen haben. Dies betrifft auch Annahmen zum Symbolverständnis. Allerdings lässt sich aus beiden Theorien kein differenzierter Entwicklungsverlauf von visual literacy ableiten. Nach Piaget ist zwar die Entwicklung von Objektpermanenz im sensomotorischen Stadium eine Voraussetzung für die spätere Symbolbildung und damit für die zunehmende Fähigkeit, im präoperationalen Stadium das Bezeichnete durch ein Bezeichnendes zu ersetzen, *der Prozess* dieser Erkenntnisgewinnung wird durch Piaget jedoch kaum beschrieben. Zudem ist die mit Piagets Entwicklungslogik verbundene generelle Annahme, dass die Entwicklung domänenübergreifend von der konkreten Anschauung zum abstrakten logischen Denken voranschreitet, vor dem Hintergrund neuerer Forschungsergebnisse (vgl. z. B. Wilkening et al., 2006; Goswami, 2001) deutlich differenzierter zu betrachten.

Auch nach Vygotskij (2002 [1932]) beginnt das Kind, sich von seiner unmittelbaren Wahrnehmung zu lösen und Gegenstände zunehmend mental zu repräsentieren. Für diesen Prozess ist nach Vygotskij das kindliche Spiel entscheidend. Denn im Spiel kann die Repräsentation eines nicht vorhandenen Gegenstandes durch den Gebrauch eines vorhandenen und ähnlich verwendbaren Gegenstandes unterstützt werden. Ähnlich wie Peirce versteht Vygotskij Symbole als Zeichen, die dem referierenden Gegenstand gerade nicht (visuell) ähnlich sind. So differenziert Vygotskij zwischen *Symbolen erster und zweiter Ordnung*. Symbole erster Ordnung zeichnen sich durch eine direkte Repräsentativität aus, indem sie eine Ähnlichkeit zum Referenten aufweisen, was entsprechend auch auf die hier verwendeten Piktogramme zutrifft. Symbole zweiter Ordnung repräsentieren das zu Bezeichnende hingegen indirekt, das heißt sie weisen keine Ähnlichkeiten mehr zu dem Bezeichneten auf (zum Beispiel die Schrift) (vgl. z. B.

Vygotskij, 2002 [1932]). Anhaltspunkte zur Entwicklung eines differenzierten piktografischen Verständnisses lassen sich auch aus Vygotskij's Annahmen nicht ableiten.

Nachdem sich Kinder das Verständnis erarbeitet haben, dass Gegenstände durch Zeichen repräsentiert sein können¹, wäre – im Sinne der entwicklungspsychologischen Definition von DeLoache (2004) – ein reflektiertes Verständnis davon, dass Symbole und andere Zeichen absichtsvoll von jemandem eingesetzt werden, um eine bestimmte Wirkung zu erzielen, ein weiterer Schritt. Diese Einsicht wiederum ist die Voraussetzung dafür, um mithilfe von Weltwissen und unter Berücksichtigung des gegebenen Kontextes abzuleiten, *welche* Information genau mit den dargebotenen (piktografischen) Zeichen intendiert ist. In diesem Zusammenhang beschreibt Jerome Bruner (vgl. z. B. Bruner et al., 1971) die Wissensaneignung auf drei unterschiedlichen Repräsentationsebenen. So wird das Lernen durch aktives anschauliches und konkretes Handeln als *enaktive Wissensaneignung* beschrieben. Auf der *ikonischen Repräsentationsebene* bleibt die Wissensaneignung an ikonische Darstellungen gebunden, wohingegen Sachverhalte auf der *symbolischen Repräsentationsebene* durch Symbole, insbesondere durch Texte und (mathematische) Zeichen verstanden werden. Für die hier zu untersuchende Fragestellung sind im Sinne Bruners vor allem ikonische Repräsentationen von Interesse. Hierbei liegt das Erkenntnisinteresse zwar bei der Aneignung von Wissen *mithilfe* ikonischer Darstellungen, jedoch können diese vom Lernenden nicht als visuelle Veranschaulichung zur Lösung eines vorliegenden Problems genutzt werden, sondern umgekehrt: Der Lernende soll durch die ikonische Visualisierung auf einen Sachverhalt oder ein noch unbekanntes Problem schließen.

2. Das Verständnis piktografischer Zeichen bei Vorschulkindern

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf die Entwicklung des Verständnisses visueller, genauer: piktografischer Zeichen im Vorschulalter. Piktografische Zeichen geben ihre jeweiligen Bestandteile nicht diskursiv wieder, wie etwa sprachliche Symbole, sondern gleichzeitig (vgl. Langer, 1984). Sie werden mit dem Ziel entwickelt, eine wahrnehmbare Ähnlichkeit zwischen der Abbildung und dem Referenten herzustellen, die es dem Rezipienten ermöglichen soll, das Piktogramm ohne spezifische Vorkenntnisse zu verstehen. Piktografische Zeichen beanspruchen daher eine hohe Ikonizität. Will man das wachsende Verständnis visueller Zeichen bei Kindern untersuchen, bieten sich piktografische Zeichen besonders an, weil deren Interpretation einen vergleichsweise geringen *Abruf* von Bedeutungswissen voraussetzt². Im Unterschied dazu kann beispielsweise ein Firmenlogo in der Regel nicht einfach erschlossen werden, sondern muss dem Betrachter bekannt sein. Die Bedeutung des Logos wird zu einem Zeitpunkt erlernt und anschließend aus dem Gedächtnis abgerufen. Gerade dann, wenn die Be-

deutung eines Zeichens (teilweise) unbekannt ist und nicht lediglich abgerufen werden kann, sondern eigenständig hergeleitet werden muss, könnte das zugrunde liegende Verständnis während der Interpretation sichtbar werden³.

2.1 Fragestellung, Material und methodischer Zugang

Durch die Befragung der Vorschulkinder soll im Folgenden deren Wissen über piktografische Zeichen und ihr Umgang mit diesen beleuchtet werden. Die wesentlichen Fragestellungen dazu lauten:

- 1) Wie erklären sich Kinder zwischen drei und sechs Jahren unbekannte oder mindestens in Teilen unbekannte Zeichen?
- 2) Lassen sich systematische Unterschiede in den Erklärungen Drei- bis Sechsjähriger finden?

Im Rahmen einer Querschnittserhebung wurden Vorschulkinder in ihrer Tageseinrichtung besucht und mithilfe einer kindgerechten, teilstandardisierten Interviewmethode zu ihren Kenntnissen und ihrem Anwendungswissen bezüglich piktografischer Zeichen befragt. Die Befragung erfolgte in Einzelgesprächen.

Bei der Wahl des Materials wurde ein lebensweltorientiertes Thema gewählt, welches möglichst viele Kinder ansprechen sollte: der Zoo. Um aber Vorerfahrungen durch eventuelle Zoobesuche möglichst gering zu halten, wurde das Material so gestaltet, dass es – abgesehen von zwei Tieren – wenig an einen Zoo und insbesondere nicht an den Zoo der dortigen Stadt erinnert. Die verwendeten piktografischen Zeichen könnten zwar in einem Zoo vorkommen, sind jedoch (vielleicht mit Ausnahme eines Fütterungsverboten-Zeichens) nicht zoospezifisch. Es wird daher angenommen, dass eventuelle Zoobesuche die Interpretation der Piktogramme nur wenig erleichtern sollten⁴.

Bei der Wahl der Piktogramme wurde auf eine visuell leicht wahrnehmbare ikonische Darstellung der Elemente Wert gelegt, die Kindern zudem aus ihrer Lebenswelt bekannt sein sollten: Eis, Bär, Tasse, Messer und Gabel, Banane, Bauarbeiter. Darüber hinaus sollten die Piktogramme bezüglich der Anzahl dargestellter Elemente ähnlich komplex sein (eine Ausnahme stellt hier das Essen-verboten-Zeichen dar) und im gegebenen Kontext eine Generalisierung grundsätzlich ermöglichen. Für die Beantwortung weiterer Forschungsfragen wurde zudem auf eine Variation von Hinweis-, Verbots- und Gebotszeichen geachtet.

Den Kindern wurde ein für die Erhebung eigens konzipiertes *Zoo-Spiel* vorgestellt, welches auf den ersten Blick an ein Gesellschaftsspiel erinnert, jedoch nicht den klassischen Spielecharakter von Gewinnen und Verlieren aufweist. Vielmehr soll mithilfe des Zoo-Themas ein für das Kind bekannter und schlüssiger Kontext bereitgestellt werden,

in dem ausgesuchte piktografische Zeichen sinnvoll angewendet und interpretiert werden können. Darüber hinaus soll das Material der besseren Verständlichkeit dienen und Motivation und Aufmerksamkeit des Kindes fördern. Die Befragung wurde deshalb in eine interaktive Coverstory eingebettet, bei der das Kind selbst aktiv tätig werden kann und soll.

Zunächst wurden den Kindern der Spielplan (in der Größe DIN A0) und zwei Playmobilfiguren (ein Mädchen und ein Junge) vorgestellt (Abbildung 1). Die Kinder wurden aufgefordert, eine der beiden Playmobilfiguren als Spielfigur zu wählen. Mit der jeweils anderen Figur lenkte die interviewende Person die Befragung und steuerte alle Stationen auf dem Spielplan an.

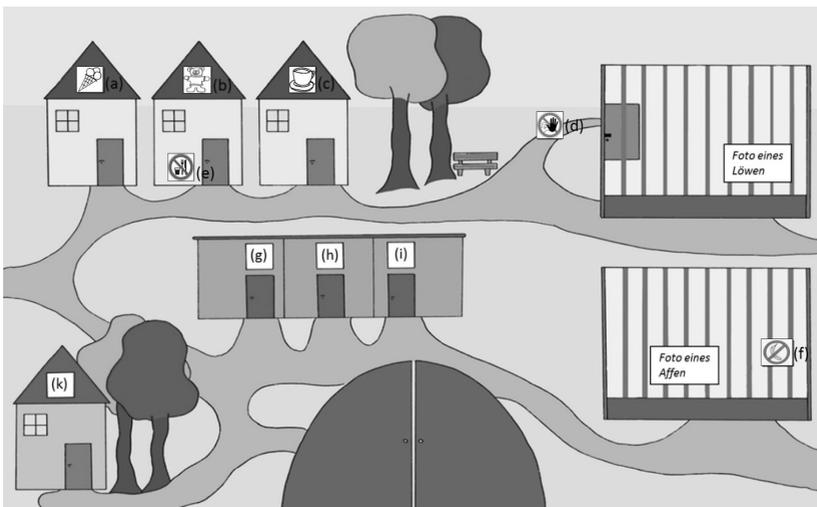


Abb. 1: Spielplan zum Zoo-Spiel

Anm.: Piktogramm (a) zeigt die schematische Darstellung einer Eistüte mit drei Kugeln Eis, (b) einen Teddybären und (c) eine Tasse mit Untertasse. Alle drei Piktogramme sind Hinweiszeichen. Piktogramm (d) ist ein Verbotssymbol, welches das Betreten eines Bereiches verbietet. Piktogramm (e) zeigt an, dass das Essen verboten ist. Piktogramm (f) zeigt an, dass das Füttern verboten ist. Die Piktogramme (g), (h) und (i) zeigen drei olympische Sportarten (entworfen zu den Olympischen Spielen 1972 von Otl Aichinger). Piktogramm (k) ist ein WC-Zeichen.

Bei der Erstellung des Spielplans wurde auf eine klare Strukturierung, einfache geometrische Formen und visuell gut wahrnehmbare Farben geachtet sowie auf perspektivische Richtigkeit weitgehend verzichtet. Ziel war eine visuell möglichst leicht wahrnehmbare

Gestaltung. Die auf dem Spielplan mit (a) bis (k) gekennzeichneten Piktogramme sind ausnahmslos beweglich und können vom Kind in die Hand genommen oder auch verschoben werden. Den Kindern wurde der Spielplan mit den Piktogrammen (a) bis (i) präsentiert; das Piktogramm (k) wurde zu Beginn des Interviews noch nicht gezeigt. Es fehlte auf dem Spielplan und sollte später vom Kind selbst gefunden werden. Im oberen Käfig wurde die Fotografie eines Löwen abgedruckt, im unteren Käfig das Foto eines Affen.

Mithilfe des Spielplans wurden die Kinder nach und nach zu den Piktogrammen an Häusern und Tierkäfigen befragt. Hierbei wurde darauf geachtet, stets mit unstrukturierten beziehungsweise halbstrukturierten Fragen zu beginnen (zum Beispiel: »Was siehst du denn hier alles?«; »Was könnte das denn für ein Haus sein?«; »Warum hängt denn da ein Schild am Affenkäfig?«), um daran – falls nötig – vollstrukturierte Fragen anzuschließen (zum Beispiel: »Gibt es in dem Haus wohl noch etwas anderes?«; »Gibt es in dem Haus nichts anderes?«; »Kann man dem Affen ein Brötchen in den Käfig werfen?«). Jede Antwort sollte vom Kind begründet werden. Zusätzlich wurden Verständnisfragen gestellt, wenn Antworten ungenau, unklar oder widersprüchlich blieben. Die Kinder wurden während des Interviews jedoch weder auf die konventionelle Interpretation der Piktogramme hingewiesen noch wurden ihre Antworten als richtig oder falsch bewertet. Um die Aufmerksamkeit und das Interesse sicher zu stellen, wurde den Kindern gestattet, die Reihenfolge der anzusteuenden Orte auf dem Spielplan selbst festzulegen. Dennoch konnten die einzelnen piktografischen Zeichen bei fast allen Interviews in annähernd gleicher Reihenfolge erfragt werden, da die meisten Kinder »Besichtigungsvorschläge« der interviewenden Person gern annahmen. Zudem blieb es durch den bewusst gewählten kommunikativen Charakter des Spiels sowohl für das Kind als auch für die interviewende Person stets möglich, auf bereits besprochene Zeichen nochmals zurückzukommen oder ein Zeichen später noch einmal genauer zu betrachten.

Die Interviews dauerten ungefähr 20 Minuten und wurden vollständig audio-grafiert und anschließend transkribiert. Zusätzlich wurden direkt im Anschluss an die Interviews Besonderheiten, Eindrücke und Auffälligkeiten in einem Postskriptum festgehalten.

2.2 Stichprobe

An der Erhebung nahmen insgesamt 19 Kinder (davon neun Mädchen) im Alter zwischen drei und sechs Jahren teil. Das Durchschnittsalter lag bei 5;1 Jahren (Range: 3;4–6;0), wobei Mädchen und Jungen im Durchschnitt nahezu gleich alt waren. Die teilnehmenden Kinder besuchten sechs Kindertageseinrichtungen in unterschied-

licher Trägerschaft und mit jeweils unterschiedlichen sozialen Einzugsgebieten in einer Großstadt. Die Stichprobenziehung erfolgte ohne systematische Berücksichtigung von Bildungshintergrund, Migrationshintergrund oder Sozialstatus. Keines der Kinder der Stichprobe konnte zum Zeitpunkt der Erhebung formal richtig lesen oder schreiben. Es ist aber wahrscheinlich, dass Kinder in diesem Alter bereits Erfahrungen mit Schrift gemacht und ein erstes Verständnis von Schrift entwickelt haben (z. B. Tolchinsky, 2004). Insbesondere die jüngeren Kinder zeigten noch einige Verständnis- und Ausdrucksschwierigkeiten, was eine sensible, materialunterstützte Gesprächsführung noch wichtiger machte.

2.3 Vorgehen bei der der Analyse

Die Analyse des Materials soll Auskunft darüber geben, wie sich Vorschulkinder dargebotene piktografische Zeichen erklären, worauf diese Erklärungen beruhen, welche Handlungs- und Verhaltensweisen sie daraus ableiten und ob sich systematische Unterschiede in den Erklärungsansätzen aufzeigen lassen.

Die im Folgenden vorzustellenden Ergebnisse berücksichtigen alle in Abbildung 1 markierten piktografischen Zeichen, mit Ausnahme der drei Piktogramme zu den Olympischen Spielen und der Aufgabe zum fehlenden Piktogramm (k). Auf die detaillierte Analyse der Piktogramme zu den Olympischen Spielen wurde verzichtet, da sie exakt auf den Referenten verweisen und damit eine darüber hinausgehende generalisierende Interpretation kaum erlauben. Zudem zeigte sich, dass die Kinder teilweise Probleme bei der visuellen Wahrnehmung dieser Piktogramme hatten und durch die vorangegangenen Fragen darüber hinaus auch zunehmend unkonzentrierter antworteten. Die Befragung der Kinder zum fehlenden Piktogramm stellt hingegen einen gänzlich anderen Aufgabentyp dar, der an dieser Stelle nicht genauer betrachtet werden soll.

Die 19 transkribierten Interviews wurden mithilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) untersucht. Hierbei wurden alle Aussagen des jeweiligen Kindes berücksichtigt, die sich auf die Piktogramme *Eis* (a), *Teddybär* (b), *Tasse* (c), *Betreten verboten* (d), *Essen verboten* (e) und *Füttern verboten* (f) beziehen. Diese Piktogramme bilden sechs Hauptkategorien (a–f), nach welchen die teilnehmenden Kinder systematisch befragt wurden. Diese Hauptkategorien wurden folglich nicht aus dem Material selbst abgeleitet, sondern von außen an das Material herangetragen.

In einem ersten Analyseschritt wurde jeweils der Einzelfall betrachtet und alle nach der oben genannten Analysevorschrift relevanten Aussagen innerhalb eines Falles wurden einer der sechs Hauptkategorien (HK) zugeordnet, paraphrasiert, generalisiert und schließlich innerhalb der jeweiligen Hauptkategorie (HK) zu neuen inhaltlichen Ka-

tegorien (K) zusammengefasst (erste Reduktion). Diese inhaltlichen Kategorien (K) wurden folglich direkt aus dem Material abgeleitet. In einem zweiten Schritt wurden die so generierten Kategorien des Einzelfalls (K) mit den Kategorien (K) *gleichalter Kinder* (das heißt derselben Alterskohorte) verglichen und zu neuen übergeordneten Kategorien (K') zusammengefasst (zweite Reduktion). Diese zweite Reduktion erfolgte ausschließlich innerhalb der festgelegten Hauptkategorien und jeweils nur innerhalb der vorab definierten Altersgruppen:

- Gruppe 0* (bis 4;0 Jahre): 1 Kind (5%),
- Gruppe 1* (4;1–4;6 Jahre): 3 Kinder (16%),
- Gruppe 2* (4;7–5;0 Jahre): 3 Kinder (16%),
- Gruppe 3* (5;1–5;6 Jahre): 6 Kinder (31,5%),
- Gruppe 4* (5;7–6;0 Jahre): 6 Kinder (31,5%).

In den vier Altersgruppen (*Gruppe 1–4*) wurde jeweils eine Altersspanne von sechs Monaten berücksichtigt. Der *Gruppe 0* wurde lediglich ein Kind im Alter von 3;4 Jahren zugeordnet. Da angenommen wird, dass sowohl das Weltwissen als auch die visual literacy im untersuchten Altersbereich vergleichsweise schnell voranschreitet, wäre auch eine differenziertere Analyse denkbar gewesen. Die Stichprobengröße ließ eine kleinschrittigere Altersdifferenzierung jedoch nicht zu.

Das Datenmaterial wurde zunächst unabhängig von zwei Auswerterinnen analysiert und vorkategorisiert. Der anschließende Austausch über die gefundenen Kategorien zeigte eine hohe Interrater-Übereinstimmung. Die wenigen kontroversen oder uneindeutigen Fälle wurden auf Grundlage von Argumenten konsensuell und konservativ⁵ interpretierend entschieden.

Die Analyse des Datenmaterials deutet im Wesentlichen auf drei voneinander abgrenzbare Verständnis- und Umgangsweisen (nachfolgend als *Interpretationsarten* bezeichnet) hin, welche sich in eine sinnvolle hierarchische Reihenfolge bringen lassen und somit auf eine Entwicklungslogik im Bereich von pictorial literacy hinweisen könnten.

2.4 Verständnis und Interpretation piktografischer Zeichen

Im Folgenden sollen die drei Interpretationsarten inhaltlich vorgestellt werden. Hierzu bietet Tabelle 1 eine Übersicht der vier gefundenen K'-Kategorien nach der zweiten Reduktion. Die K'-Kategorien entsprechen hierbei jeweils den Interpretationsarten, das heißt qualitativ unterschiedlichem interpretativen Vorgehen. Eine Ausnahme bildet lediglich *K'3: Beginnende Generalisierung*, welche nicht als Interpretationsart, sondern als eine Art Übergangphase verstanden werden könnte.

K'1: Piktogramm als Abbildung	K'2: Abgebildetes ist Gemeintes	K'3: Beginnende Generalisierung	K'4: Generalisierung*	
			nicht konventionell	Konventionell
<ul style="list-style-type: none"> - Abbildung visuell erkannt - keine Interpretation im gegebenen Kontext - Symbolcharakter scheint noch unklar 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretation im gegebenen Kontext - Annahme: Abgebildetes verweist direkt auf den Referenten und nicht darüber hinaus 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Interpretation im gegebenen Kontext</i> - <i>Annahme: Abgebildetes verweist direkt auf den Referenten und darüber hinaus</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretation im gegebenen Kontext - Annahme: Abgebildetes verweist i.d.R. auf einen Referenten, der für etwas Allgemeines, Generelles steht 	

Tab. 1: Identifizierte Interpretationsarten

Anm.: * Erläuterungen im Text

Hinzuweisen ist darauf, dass die kindliche Interpretation der Zeichen als Hinweis oder Verbot für die Kategorisierung nach Interpretationsarten bewusst vernachlässigt wurde. Es zeigt sich jedoch, dass die jüngsten Kinder (Altersgruppen 0 und 1) noch Schwierigkeiten haben, konsistent zwischen den dargebotenen Hinweis- und Verbotssymbolen zu unterscheiden. Die älteren Kinder (Altersgruppen 2 und 3) haben hingegen weniger und die ältesten (Altersgruppe 4) schließlich gar keine Probleme mehr bei dieser Differenzierung.

Piktogramm als Abbildung

Neben dem visuellen Erkennen des Abgebildeten müssen piktografische Zeichen als Bedeutungsträger verstanden werden, um die Informationen im gegebenen Kontext zu entschlüsseln. Dieses Prinzip der Informationsvermittlung könnte Kindern auch dann noch Schwierigkeiten bereiten, wenn sie bereits verstanden haben, dass eine Abbildung nicht der Gegenstand selbst ist. Wenn die zugrunde liegende Intention piktografischer Zeichen noch nicht hinreichend realisiert ist, kann das Piktogramm letztendlich nur als Abbildung verstanden werden. Das Kind erkennt beispielsweise *das Bild* eines Teddybären (b) oder einer Tüte Eis (a) und weiß, dass es sich dabei um kein echtes Eis handelt.

Erwartungsgemäß ist der Anteil derjenigen Kinder, die zu einem oder mehreren der sechs Zeichen überhaupt keinen Interpretationsversuch unternahmen, sehr gering.

Insgesamt haben lediglich zwei Kinder mehrmalig (aus den Altersgruppen 0 und 1) und zwei Kinder einmalig (aus der Altersgruppe 2) keine Interpretation angeboten, sondern lediglich die Abbildung des Piktogramms wiedergegeben. Es ist jedoch unwahrscheinlich, dass diese Kinder piktografische Zeichen grundsätzlich noch nicht als Bedeutungsträger erkennen, wahrscheinlicher ist, dass sie noch Schwierigkeiten haben, eine im gegebenen Kontext sinnvolle Interpretation zu finden und diese auch zu versprachlichen. Für diese Annahme spricht, dass drei der vier Kinder lediglich bei einem beziehungsweise zwei piktografischen Zeichen keine Interpretation anbieten konnten, bei den übrigen Piktogrammen aber sehr wohl versuchten, Abgebildetes im gegebenen Kontext zu interpretieren. Lediglich das jüngste teilnehmende Kind (3;4 Jahre) hat durchgängig große Schwierigkeiten mit einer sinnvollen Deutung der sechs Zeichen. Diesem Kind gelingt lediglich in zwei Fällen ein über die Benennung des Abgebildeten hinausgehender Umgang mit den dargebotenen Piktogrammen. Aufgrund des methodischen Vorgehens muss jedoch letztendlich offen bleiben, ob dieses Kind tatsächlich noch Schwierigkeiten im Verständnis des Piktogramms als Bedeutungsträger hat oder nicht vielmehr Probleme dabei, eine im gegebenen Kontext sinnvolle Interpretation zu finden und diese vor allem angemessen zu versprachlichen.

Insgesamt zeigt sich, dass die bloße Benennung eines piktografischen Zeichens ohne weiterführende Interpretation mit zunehmendem Alter der Kinder stark abnimmt. In den beiden älteren Kohorten (Altersgruppe 3 und 4) finden sich ausschließliche Benennungen überhaupt nicht mehr (siehe Tabelle 3).

Abgebildetes ist Gemeintes

Wenn Kinder verstanden haben, dass ein Zeichen, etwa ein Symbol oder ein Ikon, eine bedeutungstragende Funktion hat, ist im Weiteren zu analysieren, *welche* Bedeutung Kinder den dargebotenen Zeichen zuschreiben und woran sie sich bei dieser Zuschreibung orientieren.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Kinder überwiegend von der Vorstellung leiten lassen, dass gemeint sein muss, was abgebildet ist. Es geht in der Vorstellung der Kinder folglich um die *exakte* Abbildung. Diese Interpretation mag bei manchen Piktogrammen durchaus nahe liegen, aber eben nicht bei allen. So mag das Eis-Schild (a) tatsächlich (und in vielen Kontexten auch ausschließlich) auf den Verkauf von Eiscreme hinweisen, das Schild mit der durchgestrichen Banane am Affenkäfig (f) zeigt hingegen mit großer Wahrscheinlichkeit nicht nur das Verbot des Bananenfütterns an, sondern legt ein generelles Fütterungsverbot der Affen mindestens sehr nahe (siehe Abbildung 1).

Über alle vier Alterskohorten hinweg interpretieren die Kinder am häufigsten nach dem Prinzip *Abgebildetes ist Gemeintes*. Beispielsweise ruft Kind C (4;6) nach der Ent-

deckung des Teddy-Zeichens: »Teddybärhaus!« Auf die Nachfrage, was das Schild meine, erklärt das Kind: »Teddybären kaufen«. Die Frage, ob man außer Teddybären noch etwas anderes kaufen könnte, verneint das Kind. Kind K (5;1) erklärt nach Betrachtung des Bananen-Zeichens: »Keine, keine Bananen mitnehmen« und begründet: »Weil dann, dann essen die Affen die Banane!« Nach der Vorstellung von Kind K darf weder dem Affen eine Banane gegeben, noch vor dem Käfig selbst eine Banane gegessen werden, weil der Affe die Banane sonst wegnehmen könnte. Im Unterschied hierzu erklärt beispielsweise Kind C (4;6), dass weder gegessen noch gefüttert werden dürfe – und zwar egal was – und begründet: »Da is ja ein Schild. Da kann man also nich essen.« Kind C bezieht sich bei der Interpretation des Teddy-Zeichens ausschließlich auf die Abbildung, geht bei der Interpretation des Füttern-verboten-Zeichens jedoch schon deutlich über die Abbildung hinaus.

Nach der Vorstellung *Abgebildetes ist Gemeintes* bezieht sich die Bedeutung ausschließlich auf den im Piktogramm visualisierten Referenten. Allerdings gibt es tendenzielle Unterschiede zwischen den vier Alterskohorten. So liegt die Orientierung an der Abbildung beim jüngsten Kind (Gruppe 0) bei 33% und nimmt von der ersten (56%) zur zweiten Alterskohorte (67%) zu. Diese Tendenz scheint in den beiden ältesten Kohorten allmählich wieder abzunehmen – und zwar zugunsten einer zunehmenden Generalisierungstendenz (siehe Tabelle 3)⁶. Die Interpretationsart *Abgebildetes ist Gemeintes* scheint sich daher umgekehrt U-förmig darzustellen, was sich folgendermaßen interpretieren ließe: Sehr junge Kinder erkennen die bedeutungstragende Absicht piktografischer Zeichen noch nicht konsistent und/oder können *Abgebildetes* noch nicht sinnvoll im gegebenen Kontext interpretieren. Diese Kinder interpretieren entsprechend *noch nicht* nach dem Prinzip *Abgebildetes ist Gemeintes*, während sich Kinder gegen Ende der Kindergartenzeit wieder von dieser engen Interpretationsart lösen und allmählich stärker zu generalisieren beginnen. So scheint die Interpretation nach dem Prinzip *Abgebildetes ist Gemeintes* erst zu- und mit fortschreitendem Alter der Kinder wieder abzunehmen. Wobei sich die Abnahme in den vorliegenden Daten lediglich andeutet (siehe Tabelle 3).

Beginnende Generalisierung

Kinder sollten die beschriebene Eins-zu-Eins-Verbindung zwischen Abbildung und Referenten dann zunehmend aufgeben, wenn sie beginnen zu realisieren, dass die Abbildung zwar manchmal, aber eben nicht immer (oder nicht ausschließlich) auf den gemeinten Gegenstand oder Sachverhalt referiert. Dies mag bei unterschiedlich komplexen piktografischen Zeichen unterschiedlich gut gelingen und nicht zuletzt auch vom Weltwissen des interpretierenden Kindes abhängen. Zwischen dem Prinzip *Abgebildetes ist Gemeintes* und der sicheren Generalisierung piktografischer Zeichen

könnte deshalb eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Phase des Vermischens liegen.

Allerdings entspricht dieses Vermischen von abgebildeten und nicht dargestellten Inhalten auch der tatsächlichen intendierten Bedeutung einiger Piktogramme. So referieren einige piktografische Zeichen *auch* auf den abgebildeten Gegenstand. Sie schließen den abgebildeten Gegenstand ein. Beispielsweise ist bei dem in der Untersuchung verwendeten Piktogramm *Füttern verboten* (f) *auch* das Füttern von Bananen verboten (siehe Abbildung 1). Dies gilt jedoch nicht für alle Piktogramme gleichermaßen. Das ebenfalls in der Untersuchung eingesetzte Zeichen *Essen verboten* (e) verweist in seiner Abbildung nicht direkt auf den Referenten. Es wird hier nicht *auch* auf Messer, Gabel und Becher verwiesen, sondern auf einen selbst nicht abgebildeten Referenten. Der/die BetrachterIn muss die Abbildung folglich auf etwas generalisieren, zu dessen Kategorie das Abgebildete selbst nicht gehört – im Gegensatz zu der Banane des Schildes *Füttern verboten*. Den Unterschied zwischen diesen beiden Darstellungsweisen verstehen wir vermutlich aufgrund unseres Weltwissens. So halten wir es sicher für unwahrscheinlich, dass uns jemand verbieten möchte Besteck und Becher mitzuführen (abgesehen davon, dass wir das in der Regel sowieso nicht dabei hätten), wissen aber, dass Affen Bananen mögen und diese besser nicht unkontrolliert fressen sollten (wie auch anderes Futter nicht). Bewegen wir uns hingegen in unbekanntem Kontexten – etwa in anderen kulturellen Umgebungen – sollte uns diese Interpretation, wie auch die Interpretation piktografischer Zeichen generell, deutlich schwerer fallen. Wenn Kinder sich nun von dem Prinzip *Abgebildetes ist Gemeintes* lösen, müssen sie erkennen, ob ausschließlich Abgebildetes, Abgebildetes und Nichtdargestelltes oder ausschließlich Nichtdargestelltes gemeint sein könnte. Die Vermischung von abgebildeten und nicht abgebildeten Inhalten kann also einerseits durch die beginnende Realisierung, dass nicht immer nur Abgebildetes gemeint ist, erklärt werden und andererseits durch Fehler, die *nach* dieser Realisierung entstehen. Realisiert werden muss folglich, *dass* die Intention über das Abgebildete hinausgehen *kann* und *wann* dies tatsächlich der Fall ist.

In der durchgeführten Untersuchung interpretierten nun einige Kinder das Piktogramm *Essen verboten* (e) dahingehend, dass sie annahmen, sowohl das Mitbringen von Besteck als auch das Essen von mitgebrachten Speisen sei verboten (zum Beispiel antwortet Kind K (5;1) auf die Frage nach der Bedeutung des Schildes: »Das bedeutet, man darf da nichts essen [...] und kein Messer und Gabel und kein Eimer [...]«). Diese Interpretation »funktioniert« bei diesem Zeichen nicht, beim Piktogramm *Füttern verboten* (f) jedoch schon: Bananen und anderes Futter darf nicht verfüttert werden. Insgesamt zeigte sich diese Vermischung zwar in nur drei Fällen, was allerdings auch mit der in der Untersuchung getroffenen Auswahl piktografischer Zeichen zusammenhängen könnte. Von den dargebotenen

Piktogrammen ist das Essen-verboten-Zeichen sicher das einzige, bei welchem das Abgebildete ganz sicher nicht *auch* gemeint sein kann. Darüber hinaus kann aufgrund der Interviewanalyse aber gerade bei diesem Zeichen vermutet werden, dass einigen Kindern der Stichprobe die konventionelle Bedeutung bereits bekannt war, diese also nicht interpretierend erschlossen, sondern aus dem Gedächtnis abgerufen wurde.

Generalisierung

Mit zunehmendem Alter scheint es Kindern immer besser zu gelingen, vom abgebildeten Zeichen verallgemeinernd auf Sachverhalte zu schließen, die über die Abbildung hinausgehen. So zeigt das jüngste Kind noch gar keine Generalisierungstendenzen, wohingegen 33% der Interpretationen von Kindern aus Gruppe 1 als generalisierend klassifiziert werden können (wobei möglicherweise einige dieser berichteten Bedeutungen ohne Interpretationsleistung aus dem Gedächtnis abgerufen wurden). Bei den Kindern der ältesten Kohorte sind es hingegen schon 40% der berichteten Interpretationen, die als generalisierend eingestuft werden können (siehe Tabelle 3). Da den Kindern in der vorliegenden Untersuchung neben nicht-realen auch reale – und damit potenziell bekannte – Piktogramme vorgelegt wurden, birgt die Analyse von kindlichen Generalisierungen hier die wesentliche Schwierigkeit, zwischen der Herleitung einer möglichen Bedeutung und dem bloßen Gedächtnisabruf einer konventionellen Bedeutung zweifelsfrei zu unterscheiden. Diese Differenzierung ist immer dann nicht verlässlich möglich, wenn das Kind auf die konventionelle Bedeutung des präsentierten Schildes verweist, ohne weitere Erklärungen beziehungsweise Hinweise zur eigenen Herleitung abzugeben. Einige Kinder der vorliegenden Untersuchung verbalisieren den eigenen Abwägungsprozess, welcher sich dann im Hinblick auf einen eventuellen Gedächtnisabruf interpretieren lässt. So erklärt beispielsweise Kind H (5;1) zum Zeichen *Betreten verboten* zunächst: »Ich weiß nicht, was das Schild bedeutet«, erkennt aber nach näherer Betrachtung auf dem Schild: »Ein Mann, die die Hand rausstreckt« und schlussfolgert schließlich noch etwas fragend auf die Bedeutung: »Dass man nich darein [zum Löwen] gehn darf?«. Bei anderen Kindern ist ein solcher Abwägungsprozess jedoch nicht unmittelbar erkennbar. So erklärt beispielsweise Kind D (4;1), dass es die Bedeutung des Zeichens *Essen verboten* nicht kenne, antwortet jedoch auf die Frage, ob Eis in das Teddy-Haus mitgenommen werden dürfe, mit »nein«. Darüber hinaus dürfe man nach Meinung des Kindes auch in ein anderes Haus kein Eis mitnehmen, wenn dort ein Essen-verboten-Zeichen angebracht ist. Gibt es ein solches Zeichen nicht, sei das Mitnehmen von Eis erlaubt. Das Kind erklärt die Bedeutung des Zeichens konventionell richtig. Im gesamten Dialog finden sich jedoch keine Anhaltspunkte dafür, ob das Kind

die Bedeutung des Zeichens herleitet oder aus dem Gedächtnis abrufte. Aus diesem Grund wäre es denkbar, dass die Daten der vorliegenden Untersuchung die Fähigkeiten (der jüngeren Kinder) zur Generalisierung leicht überschätzen. Hingegen ist der Schluss, Kinder erlernen schlicht irgendwann die konventionelle Bedeutung pikto-graphischer Zeichen, nicht nur aus entwicklungspsychologischer Perspektive, sondern auch durch die vorliegenden Daten kaum haltbar. So lässt die Analyse der qualitativen Daten den Schluss zu, dass Kinder der Gruppe 1 mindestens zwei Drittel der generalisierenden Interpretationen nicht einfach aus dem Gedächtnis abgerufen haben. In der ältesten Kohorte trifft dies für mindestens die Hälfte aller abgegebenen generalisierenden Interpretationen zu⁷. In Tabelle 3 werden daher sowohl alle generalisierenden Interpretationen insgesamt ausgewiesen (*max.*) als auch jene Generalisierungen, die eindeutig nicht lediglich aus dem Gedächtnis abgerufen wurden (*min.*).

In der vorliegenden Untersuchung lassen sich zudem *konventionelle* von *nicht-konventionellen Interpretationen* unterscheiden (siehe Tabelle 1). *Nicht-konventionelle Interpretationen* sind ebenfalls generalisierend, geben jedoch nicht die konventionelle Bedeutung des Zeichens wieder (welche folglich nicht oder mindestens nicht vollständig aus dem Gedächtnis abgerufen werden kann). Beispielsweise erklärte Kind I (5;1) nach Betrachtung des Essen-verboten-Zeichens: »[...] dem Kuscheltier darf man nicht essen lassen«, was sich im weiteren Verlauf des Gespräches als die Überzeugung des Kindes herausstellte, dass das Füttern der Kuscheltiere im entsprechenden Haus verboten sei. Zweifelsfrei geht das Kind bei dieser Interpretation über das Abgebildete hinaus und generalisiert das visualisierte Besteck auf *Füttern* und nicht, wie konventionell richtig wäre, auf *Essen*. Diese Verallgemeinerung wendet das Kind zudem im gegebenen Kontext plausibel an. Hierbei ist daran zu erinnern, dass den Kindern das Material eingangs als Spiel vorgestellt wurde, weshalb auch eine an der Fiktion orientierte Interpretation durchaus nachvollziehbar sein kann.

Beispielhaft soll die beschriebene Zuordnung nachfolgend an einer Hauptkategorie verdeutlicht werden. Dargestellt werden die beschriebenen K'-Kategorien der Hauptkategorie *Teddybär* (b). Hierbei zeigt sich, dass in dieser HK keine Anzeichen für eine *beginnende Generalisierung* (K'3) in den Aussagen der Kinder gefunden wurden. Aufgeführt sind die Kinder in anonymisierter Form (A–S) sowie jeweils ein Kurzzitat, das »prototypisch« für längere Dialoge steht und lediglich die Zuordnung zu den Kategorien verdeutlichen soll (siehe Tabelle 2).

Einen Gesamtüberblick über alle sechs Hauptkategorien bietet Tabelle 3. Aufgelistet ist die Gesamtanzahl der jeweils klassifizierten Interpretationsarten (K'-Kategorien) pro Kind. Beispielsweise wurden die Aussagen von Kind A in vier von sechs Hauptkategorien der Interpretationsart *Piktogramm als Bild* zugeordnet. Lediglich in den

Hauptkategorie	Gruppe 0 (bis 4;0 Jahre) 1 Kind	Gruppe 1 (4;1–4;6 Jahre) 3 Kinder	Gruppe 2 (4;7–5;0 Jahre) 3 Kinder	Gruppe 3 (5;1–5;6 Jahre) 6 Kinder	Gruppe 4 (5;7–6;0 Jahre) 6 Kinder
Teddybär	Piktogramm als Bild (Teddy)				
	Kind A A: »Ein Bär«	Abgebildetes ist Gemeintes (Teddy = Teddy)	Abgebildetes ist Gemeintes (Teddy = Teddy)	Abgebildetes ist Gemeintes (Teddy = Teddy)	Abgebildetes ist Gemeintes (Teddy = Teddy)
		<i>Kinder B, C, D</i> C: »Teddybärhaus!« Auf die Frage, was das Schild meine, erklärt das Kind: »Teddybären kaufen.«	<i>Kinder E, G</i> G: Auf die Frage, was sich im Haus befinden könnte, antwortet das Kind »Teddybär!«. Ob es noch etwas anderes gebe, antwortet das Kind mit »nein«.	<i>Kinder H, I, J, K, L, M</i> H: Auf die Frage, was das Zeichen bedeute, erklärt das Kind: »Dass da drin Teddybär sind.«	<i>Kinder O, Q, R, S</i> O: Auf die Frage, was das für ein Haus sei, antwortet das Kind: »Wo Teddybären sind. [...] Kann man kaufen.«
					Nicht konventionelle Generalisierung (Teddy = Kuscheltier) <i>Kind P</i> P: »Warte, lass uns doch mal ein Kuscheltier kaufen.« Anschließend ergänzt das Kind, auf dem Schild sei »ein Teddybär« abgebildet.
			Konventionelle Generalisierung (Teddy = Spielzeug) <i>Kind F</i> F: Hier gibt's »Puppen« und »Spielzeug«		Konventionelle Generalisierung (Teddy = Spielzeug) <i>Kind N</i> N: »[...] und noch n Spielzeugladen« der erkannt wurde »wegen dem Bär oben«.

Tab. 2: Zuordnung von K'-Kategorien am Beispiel der HK (b) Teddybär

Hauptkategorien *Eis* (a) und *Tasse* (c) ist durch die Aussagen des Kindes sicher auf die K'-Kategorie *Abgebildetes ist Gemeintes* zu schließen.

Altersgruppe	Kind	Piktogramm als Bild	Interpretationsarten			Gesamt
			Abgebildetes = Gemeintes	Beginnende Generalisierung	Generalisierung max./min.*	
0	A	4	2	–	–	
	<i>Gesamt</i>	4 (67%)	2 (33%)	–	–	6
1	B	–	5	–	1 / 1	
	C	–	3	–	3 / 2	
	D	2	2	–	2 / 1	
	<i>Gesamt</i>	2 (11%)	10 (56%)	–	6 (33%) / 4 (22%)	18
2	E	–	5	–	1 / 1	
	F	1	3	–	2 / 1	
	G	1	4	–	1 / 1	
	<i>Gesamt</i>	2 (11%)	12 (67%)	–	4 (22%) / 3 (18%)	18
3	H	–	4	–	2 / 2	
	I	–	3	–	3 / 3	
	J	–	4	–	2 / 1	
	K	–	4	1	1 / 1	
	L	–	4	1	1 / 1	
	M	–	4	1	1 / 1	
	<i>Gesamt</i>	–	23 (64%)	3 (8%)	10 (28%) / 9 (25%)	36
4	N	–	–	–	6 / 4	
	O	–	4	–	1 / –	
	P	–	2	–	4 / 2	
	Q	–	4	–	2 / 1	
	R	–	6	–	–	
	S	–	5	–	1 / –	
<i>Gesamt</i>	–	21 (60%)	–	14 (40%) / 7 (23%)	35**	

Tab. 3: Interpretationen aller sechs Zeichen (absolute und prozentuale Häufigkeiten nach Alterskohorten)

Anm.: * Für die min.-Angaben wurden konventionelle Generalisierungen, welche eventuell lediglich einen Gedächtnisabruf wiedergeben, von der Gesamtheit ausgeschlossen; ** Eine nicht interpretierbare Äußerung zum Piktogramm Füttern verboten von Kind O wurde von der Analyse ausgeschlossen.

3. Diskussion

Die Analyse der Interview-Daten legt die Vermutung nahe, dass sich im Umgang mit piktografischen Zeichen mindestens drei Interpretationsarten unterscheiden lassen, wobei sich für den Typ *Abgebildetes ist Gemeintes* die größte Evidenz finden ließ. Weiterhin geben die Daten Hinweise darauf, dass diese Interpretationsarten nicht einfach unsysteme-

matisch auftreten, sondern einen Entwicklungsverlauf beschreiben könnten: Während die Interpretation nach Typ 1 *Piktogramm als Bild* in der untersuchten Stichprobe kaum (noch) auftritt, nimmt Typ 2 *Abgebildetes ist Gemeintes* mit zunehmendem Alter zunächst zu und schließlich zugunsten der im späteren Verlauf zunehmenden Typ-3-Interpretation *Generalisierung* wieder ab. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass wir uns – auch mithilfe von zunehmendem Weltwissen und Erfahrungen – allmählich ein grundsätzliches Verständnis piktografischer Zeichen aneignen: Ein Piktogramm erhält seinen Sinn durch einen spezifischen Kontext⁸. Hierbei kann – was jedoch seltener der Fall ist – die Abbildung direkt und ausschließlich auf den Referenten verweisen (1), oder sie kann auf einen Referenten beziehungsweise Sachverhalt hinweisen, welcher nur teilweise (2) oder überhaupt nicht (3) abgebildet ist. Mit diesem Verständnis (Zeichen- oder Symbolwissen) und unter der Voraussetzung eines hinreichend großen Weltwissens lassen sich schließlich auch unbekannte Piktogramme sinnvoll interpretieren (Kompetenzbereich: visual literacy). Beispielsweise würde es uns – abhängig vom Kontext – eher naheliegend (zum Beispiel am Flughafen) oder eher seltsam (zum Beispiel im Einkaufsshop) vorkommen, wenn uns jemand das Mitführen von Besteck verbieten möchte (Weltwissen). Aus diesem Grund würden wir die Vermutung *Abgebildetes ist Gemeintes* entweder in Erwägung ziehen oder schnell verwerfen und eine andere Interpretationsart ausprobieren.

Es wäre nun wünschenswert die vorgeschlagenen Interpretationsarten und die diskutierte Entwicklungstendenz in weiteren Untersuchungen sowohl mit Kindern als auch mit Erwachsenen zu überprüfen und weiter auszudifferenzieren. Gerade bei der Entwicklung von visual literacy im Kindesalter ließen sich zudem weitere Parameter berücksichtigen, die mit dieser Entwicklung direkt oder indirekt in Zusammenhang stehen könnten. So wäre etwa die Einbeziehung von (kulturellem) Erfahrungswissen und sozialen Entwicklungskontexten interessant, wie beispielsweise kulturell vermittelte schematische Darstellungsweisen in Zeichnungen und Bildern, die Thematisierung von beziehungsweise Teilnahme am Straßenverkehr mit seinen typischen Verkehrszeichen oder auch das Vorhandensein unterschiedlichster Spielsachen, welche zum Verständnis von visual literacy beitragen könnten. Nicht zuletzt sollten auch (ältere) Geschwister mit ihrem Erfahrungswissen systematisch in Analysen einbezogen werden. Darüber hinaus wäre auch die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit oder des Verständnisses von Schrift und Schriftlichkeit interessant. Gerade im Vergleich zur Entwicklung des Leseverständnisses und des Schriftspracherwerbs könnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Entwicklung von visual literacy genauer betrachtet werden. Beispielsweise unterscheidet Frith (1985) bei der Entwicklung des Leseverständnisses im Wesentlichen zwischen drei Strategien. Die *Logographic Strategy* beschreibt hierbei den Abruf eines bekannten Wortes aus dem Gedächtnis. Eine phonologische Herleitung ist hierfür nicht nötig, das Wort wird als Bild abgerufen. Mithilfe der *Alphabetic Strategy* können auch unbekannte Wörter gelesen (und geschrieben) werden, indem sie phonologisch

zerlegt und Lauten entsprechende Buchstaben zugeordnet werden. Schließlich können mithilfe der *Orthographic Strategy* formal erlernte orthografische Regeln auf unbekannte Wörter angewendet werden. Die Analyse von Parallelen im Aneignungsprozess von Schrift und Piktogrammen könnte hier aufschlussreich sein.

Neben solchen Fragen wäre darüber hinaus in Längsschnittstudien zu untersuchen, ob eine frühe visual literacy auch zu einem späteren vergleichsweise leichteren Schriftspracherwerb führt. Da ein elaboriertes Verständnis von Zeichen, auch unabhängig von Schriftsprache, notwendig für gesellschaftliche Teilhabe ist, wäre nicht zuletzt zu überlegen, wie diese Fähigkeit in pädagogischen Kontexten trainiert und geübt werden könnte. Hierzu bedarf es jedoch noch mehr Wissen über den Erwerb von visual literacy.

Bei all diesen Fragestellungen liegen Herausforderungen sicherlich insbesondere in den begrenzten verbalen Ausdrucksmöglichkeiten sehr junger Kinder, wodurch das Risiko besteht, Fähigkeiten im Bereich visual literacy zu unter- beziehungsweise zu überschätzen. Darüber hinaus ist die Auswahl geeigneter piktografischer Zeichen nicht unerheblich. So bergen in unserer Umwelt existierende Zeichen zwar den Nachteil, dass deren Bedeutung bei Bekanntheit ohne Interpretationsleistung direkt aus dem Gedächtnis abgerufen werden kann. Andererseits kann durch die Verwendung realer *und* erfundener Zeichen womöglich analysiert werden, inwieweit die Bekanntheit von Zeichen einen Einfluss auf die Interpretation unbekannter Zeichen hat – ob also Hinweise für Analogieschlüsse gefunden werden können. Die Frage wäre hier, ob und unter welchen Bedingungen Kinder von einem ursprünglich unreflektierten Erlernen von Bedeutungen profitieren können, indem sie von einem *erlernten* Piktogramm auf ein (teilweise) unbekanntes Piktogramm schließen. Oder ob Analogieschlüsse vor allem dann auftreten, wenn zur Interpretation eines unbekanntes Piktogramms ein anderes, bereits *hergeleitetes* Piktogramm erinnert wird. Die Datenlage der vorgestellten Untersuchung reicht für eine solche differenzierte Analyse noch nicht aus. Dennoch ist aufgrund der gewählten Befragungsweise (systematisch: ein Piktogramm nach dem nächsten) gerade auch in dieser Untersuchung die Wirksamkeit derartiger Analogieschlüsse oder auch (assoziatives) Lernen nicht gänzlich auszuschließen.

Anmerkungen

- 1 Die neuere Forschung (vgl. z.B. Nieding & Ohler, 2008; DeLoache et al., 1998) legt heute nahe, dass das Symbolverständnis womöglich früher beginnt als von Piaget und Vygotskij angenommen. Nicht aufrechterhalten lässt sich zudem Vygotskij's Annahme, dass sich das Schreiben (als Symbol zweiter Ordnung) aus dem Malen entwickelt (vgl. Vygotskij, 2002 [1932]).
- 2 Zwar werden einmal hergeleitete oder auch erlernte Bedeutungen piktografischer Zeichen später zunehmend aus dem Gedächtnis abgerufen, Piktogramme sollten aber auch dann interpretierbar sein, wenn deren Bedeutung nicht bekannt ist, das heißt nicht aus dem Gedächtnis abgerufen werden kann. In der vorliegenden Studie ist das vor allem für eine generalisierende Interpretation piktografischer Zeichen von Bedeutung (siehe hierzu Kap. 2.4).

- 3 Im Unterschied zu Reproduktionsaufgaben gelingen Kindern erste Rekognitionsleistungen schon vergleichsweise früh; erste Wiedererkennungsleistungen sind schon im ersten Lebensjahr nachweisbar (vgl. Schneider & Lindenberg, 2012). Da mit zunehmendem Lebensalter komplexere Sachverhalte auch über einen zunehmend längeren Zeitraum wiedererkannt werden, kann angenommen werden, dass die Kinder der vorliegenden Stichprobe grundsätzlich in der Lage sind, piktoGRAFISCHE Zeichen wiederzuerkennen. Grundsätzlich ist es aus kognitionspsychologischer Perspektive daher möglich, dass insbesondere die älteren Kinder der Stichprobe in der Lage sind, Bedeutungen von bekannten (das heißt in der Vergangenheit öfter wahrgenommenen) Piktogrammen aus dem Gedächtnis abzurufen (vgl. z. B. Hudson & Mayhew, 2009).
- 4 Will man einen lebensweltlichen Bezug herstellen, um bei Kindern zum einen Interesse zu wecken und zum anderen einen prinzipiell bekannten Kontext zu generieren, ist unterschiedliches kindliches Erfahrungswissen stets zu bedenken. Dieses Problem wurde in der vorliegenden Studie bestmöglich minimiert. Alternativ wären zwar fiktive Welten als Kontext denkbar (zum Beispiel *Auf einem fremden Planeten*), hier ergeben sich jedoch andere Herausforderungen, wie etwa Unterschiede in der Vorstellungskraft.
- 5 Ungenaue oder sich widersprechende Aussagen wurden mithilfe einer interpretativen Gesamtanalyse aufzulösen versucht. Korrigierte sich beispielsweise das Kind während des Gesprächsverlaufs, wurde die korrigierte Interpretation gewertet, sofern das Kind nicht offensichtlich Interpretationen anbot, die es selbst für falsch hielt (aber zum Beispiel für lustig oder spielrelevant) oder die sich mit gleicher Antworttendenz auf widersprechende Fragen der Interviewerin bezogen (Tendenz zum Ja-Sagen). In Zweifelsfällen wurde das Mindestniveau einer Interpretationsleistung berücksichtigt, wodurch eine Unterschätzung der individuellen Leistung des Kindes zwar möglich, eine Überschätzung jedoch ausgeschlossen wurde.
- 6 Aufgrund der geringen und zudem auch ungleichen Stichprobenverteilung kann an dieser Stelle lediglich die Tendenz interpretiert werden, welche es in nachfolgenden Untersuchungen zu überprüfen gilt.
- 7 Älteren Kindern sind konventionelle Bedeutungen, Gebote und Verbote zunehmend besser bekannt. Ein Gedächtnisabruf wird damit wahrscheinlicher. Aus diesem Grund unterschätzen die *min.*-Angaben vermutlich die Generalisierungsleistungen älterer Kinder.
- 8 Auch wenn es der Anspruch piktoGRAFISCHER Zeichen sein mag, weitestgehend frei von besonderen Vorkenntnissen und damit auch kulturunabhängig interpretierbar zu sein, scheint eine Interpretation ohne Kontext kaum sinnvoll möglich zu sein. Ein Zeichen, das nicht sinnvoll auf einen Kontext bezogen und angewendet werden kann (zum Beispiel weil es auf dem Flohmarkt in einer Kiste liegt), bleibt bedeutungslos. Aus diesem Grund ist auch der Anspruch einer kulturunabhängigen Interpretation kaum haltbar, da dem Rezipienten sowohl der Referent als auch der gegebene Kontext hinreichend gut bekannt sein muss.

Literatur

- Avgerinou, M. D. & Pettersson, R. (2011). Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1–19.
- Bialystok, E. (1992). Symbolic Representation of Letters and Numbers. *Cognitive Development*, 7(3), 301–316.
- Billmann-Mahecha, E. (2014). Symbolkompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 171–188). Opladen: Barbara Budrich.
- Bruner, J. S., Olver, R. R. & Marks Greenfield, P. (1971). *Studien zur kognitiven Entwicklung. Eine kooperative Untersuchung am »Center for Cognitive Studies« der Harvard Universität*. Stuttgart: Klett.

- Debes, J.L. (1969). The loom of visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 14(8), 25–27.
- DeLoache, J.S. (2004). Becomming symbol-minded. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(2), 66–70.
- DeLoache, J.S. & Marzolf, D.P. (1992). When a picture is not worth a thousand words: Young children's understanding of pictures and models. *Cognitive Development*, 7(3), 317–329.
- DeLoache, J.S., Pierroutsakos, S.L., Uttal, D.H., Rosengren, K.S. & Gottlieb, A. (1998). Grasping the nature of pictures. *Psychological Science*, 9(3), 205–210.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In K. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Hrsg.), *Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (S. 301–330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goswami, U. (2001). *So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung*. Bern: Huber.
- Gustafson, M.R. & Roettger, S.I. (1991). Pictorial Literacy Skills of Haitian and Hmong Women. *Journal of Visual Literacy*, 11(1), 75–84.
- Hudson, J.A. & Mayhew, E.M. (2009). The development of memory for recurring events. In M.L. Courage & N. Cowen (Hrsg.), *The development of memory in infancy and childhood* (S. 69–91). New York: Psychology Press.
- Langer, S.K. (1984 [1942]). *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Lenel, A. (2005). *Schifterwerb im Vorschulalter. Eine entwicklungspsychologische Längsschnittstudie*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. akt. & überarb. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Messarís, P. (1994). *Visual Literacy. Image, Mind & Reality*. Boulder: Westview Press.
- Nieding, G. & Ohler, P. (2008). Mediennutzung und Medienwirkung bei Kindern und Jugendlichen. In B. Batinic & M. Appel (Hrsg.), *Medienpsychologie* (S. 380–400). Heidelberg: Springer.
- Pettersson, R. (1994). Visual Literacy and Infologie. In B. Weidenmann (Hrsg.), *Wissenserwerb mit Bildern* (S. 215–235). Göttingen: Huber.
- Piaget, J. (2015 [1970]). *Genetische Erkenntnistheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schneider, W. & Lindenberger, U. (2012). Gedächtnis. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 413–432). Weinheim: Beltz.
- Tolchinsky, L. (2003). *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tolchinsky, L. (2004). Childhood conceptions of literacy. In T. Nunes & P. Bryant (Hrsg.), *Handbook of children's literacy* (S. 11–29). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Vygotski, L.S. (2002 [1932]). *Denken und Sprechen*. Hrsg. v. J. Lompscher & G. Rückriem. Weinheim: Beltz.
- Wilkening, F., Huber, S. & Cacchione, T. (2006). Intuitive Physik. In W. Schneider & B. Sodian (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie. Band 2: Kognitive Entwicklung* (S. 825–860). Göttingen: Hogrefe.

Die Autorin

Heike Drexler, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie der Leibniz Universität Hannover. Forschungsschwerpunkte: Entwicklung von Symbolkompetenz, Entwicklung von Identität und Selbstkonzept sowie Prozesse der Selbst- und Handlungsregulation über die Lebensspanne.

Kontakt: drexler@psychologie.uni-hannover.de

Internet: <http://www.psychologie.uni-hannover.de/drexler.html>

Impressum

Journal für Psychologie

Theorie – Forschung – Praxis

Zeitschrift der Neuen Gesellschaft für Psychologie (NGfP)

www.journal-fuer-psychologie.de

ISSN (Online-Ausgabe): 2198-6959 · ISSN (Print-Ausgabe): 0942-2285

26. Jahrgang, 2018, Heft 1

ISBN dieser Print-Ausgabe: 978-3-8379-8247-3

Herausgegeben von Martin Dege und Ralph Sichler

ViSDP: Die HerausgeberInnen; bei namentlich gekennzeichneten Beiträgen die AutorInnen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge stellen nicht in jedem Fall eine Meinungsäußerung der HerausgeberInnen, der Redaktion oder des Verlages dar.

Herausgebende: Mag. Andrea Birbaumer, Wien · Dr. Martin Dege, Berlin · Dr. Peter Mattes, Berlin/Wien · Prof. Dr. Günter Mey, Magdeburg-Stendal/Berlin · Dr. Aglaja Przyborski, Wien · Paul Sebastian Ruppel, Bochum · Univ.-Doz. Dr. Ralph Sichler, Wiener Neustadt · Prof. Dr. Thomas Slunecko, Wien · Dr. Irene Strasser, Klagenfurt

Wissenschaftlicher Beirat: Prof. Dr. Molly Andrews · Prof. Dr. Thea Bauriedl · Prof. Dr. Jarg Bergold · Prof. Dr. Klaus-Jürgen Bruder · Prof. Dr. Stefan Busse · Prof. Dr. Tanja Eiselen · Prof. Dr. Jörg Frommer · Prof. Dr. Heiner Keupp · Prof. Dr. Carlos Kölbl · Prof. Dr. Helmut E. Lück · PD Dr. Günter Rexilius · Prof. Dr. Dr. h.c. Wolff-Michael Roth · Prof. Dr. Christina Schachtner · Prof. Dr. Rudolf Schmitt · Prof. Dr. Ernst Schraube · Prof. Dr. Margrit Schreier · Prof. Dr. Hans-Jürgen Seel · Dr. Michael Sonntag · Prof. Dr. Hank Stam · Prof. Dr. Dr. Wolfgang Tress · Prof. Dr. Jaan Valsiner · Dr. Barbara Zielke · Prof. Dr. Dr. Günter Zurhorst

Erscheinen: Halbjährlich als Organ der Neuen Gesellschaft für Psychologie (NGfP) als Open-Access-Publikation und parallel als Print-Ausgabe.

Verlag: Psychosozial-Verlag · Walltorstraße 10 · D-35390 Gießen · www.psychosozial-verlag.de

Abonnentenbetreuung: aboservice@psychosozial-verlag.de

Bezug: Jahresabonnement 49,90 € (zzgl. Versand) · Einzelheft 29,90 € (zzgl. Versand)

Studierende erhalten gegen Nachweis 25% Rabatt, Mitglieder der NGfP erhalten 30% Rabatt auf den Preis des Jahresabonnements.

Das Abonnement verlängert sich um jeweils ein Jahr, sofern nicht eine Abbestellung bis acht Wochen vor Beendigung des Bezugszeitraums erfolgt.

Anzeigen: Anfragen richten Sie bitte an den Verlag: anzeigen@psychosozial-verlag.de

Die Zeitschrift *Journal für Psychologie* wird regelmäßig in der Publikationsdatenbank PSYINDEX des Leibniz-Zentrums für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) erfasst.



Oswald Balandis, Jürgen Straub (Hg.)

psychosozial 152
Das sich vermessende Selbst – Self-Tracking und
Lifelogging zwischen Spielerei und Subjektivierungsform
41. Jg., Nr. 152, 2018, Heft II



2018 · 138 Seiten · Broschur
ISSN 0171-3434 · Bestellnr. 8225

Technische Geräte zur Selbstvermessung bzw. auf sie zugreifende Anwendungen sollen ein vermeintlich objektives, an exakt bestimmten Parametern ausgerichtete, transparentes Wissen über das Selbst schaffen, das Nutzer befähigen soll, Körper und Seele, kurz das bio-psycho-soziale

Leben nach eigenen Wünschen und Vorstellungen zu optimieren.

Die Autorinnen und Autoren nähern sich sowohl theoretisch als auch empirisch diesem »sich vermessenden Selbst«. Aus psychologischer, psychoanalytischer sowie sozialwissenschaftlicher Perspektive zeigen sie, dass Selbstvermessungspraktiken oftmals ambivalenter und folgenreicher sind, als es Visionäre und Unternehmen propagieren, denn die schönen technischen Gadgets und Apps greifen in die praktischen Welt- und Selbstverhältnisse sowie die symbolischen Selbst- und Weltverständnisse von Menschen ein und verändern Individuen und ihre zwischenmenschlichen Beziehungen.

Mit Beiträgen zum Themenschwerpunkt von Oswald Balandis, Petra Gehring, Benigna Gerisch, Vera King, Eryk Noji, Stefan Rieger, Peter Schulz, Jürgen Straub und Uwe Vormbusch sowie mit freien Beiträgen von Christina von Braun, Gianluca Crepaldi, Joachim Küchenhoff und Gerhard Schneider



Volker Roelcke

Vom Menschen in der Medizin Für eine kulturwissenschaftlich kompetente Heilkunde



2017 · 199 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-2690-3

Ein Plädoyer für einen Perspektivwechsel im medizinischen Denken und Handeln.

Volker Roelcke plädiert im vorliegenden Buch für eine humane, am ganzen Menschen orientierte Medizin, die ihr methodisches Spektrum nicht auf die

Naturwissenschaften beschränken, sondern in systematischer Weise die Kulturwissenschaften einbeziehen sollte. Die aktuelle Medizin versteht sich wesentlich als angewandte Naturwissenschaft. Krankheitslehren und Interventionen sind vornehmlich auf den kranken Körper fokussiert, wodurch der ganze Mensch mit seinem seelischen Innenleben, seinen sozialen Beziehungen, seiner Biografie und seinem Eingebundensein in Kultur und Gesellschaft aus dem Blick geraten ist.

Roelcke identifiziert an verschiedenen Beispielen das Potenzial einer kulturwissenschaftlich informierten Medizin. Geschichte, Ethnologie und eine medizinische Anthropologie eröffnen neue Perspektiven auf vermeintliche Selbstverständlichkeiten sowie Denk- und Handlungsweisen etwa zu den Themen Schmerz, Tod, medizinische Forschung, Ethik und Professionalität. Ziel dieses Buches ist es, die Medizin zu einer systematisierten Selbstreflexion ihres Menschenbildes, ihres Krankheits- und ihres Wissenschaftsverständnisses zu motivieren, um eine Heilkunde zu entwickeln, die sich an den Bedürfnissen des ganzen Menschen orientiert.

