

4. Die psychologische Reinigung der Pädagogik: Zählen und Beraten

Das Wesen des Denkwanges besteht darin, daß der Mensch zu unablässigem Denken genötigt wird, mit anderen Worten das natürliche Recht des Menschen, seinen Verstandesnerven von Zeit zu Zeit durch Nichtsdenken die erforderliche Ruhe zu gönnen, wurde mir von Anfang an durch die mit mir verkehrenden Strahlen verschränkt, die fortwährend zu wissen begehrt, woran ich denke. Man stellte also geradezu – in diesen Worten – die Frage: ›Woran denken Sie denn jetzt?‹

Daniel Paul Schreber: Denkwürdigkeiten eines Nervenkranken

Im Jahr 1885 erscheinen zwei Bücher, die von unterschiedlichen Projekten der Zählung berichten. Auch wenn Techniken des Zählens, des Vermessens und des Vergleichens ihren gemeinsamen Nenner bilden, stehen sie für zwei unterschiedliche Varianten, das Zählen innerhalb des pädagogisch-psychologischen Feldes zu etablieren. Während Ende 1879 in Berlin Hermann Ebbinghaus zur ersten Etappe der Vermessung seines Gedächtnisses ansetzt, beginnt zu Ostern 1880 der Schuldirektor Berthold Hartmann im sächsischen Annaberg die Vorstellungsinhalte seiner Erstklässler zu zählen und ihre Entwicklung zu verfolgen. Zu Beginn der 1880er Jahre finden wir beide Wissenschaftler zählend, jedoch bei ganz unterschiedlichen Tätigkeiten vor. Hermann Ebbinghaus hat sich einen Korpus von ca. 2300 bedeutungslosen Silben erarbeitet, die er jeweils in Reihen von 13 bzw. 16 Silben gruppiert (vgl. Eb-

binghaus 1885, 49f.; Meumann 1920, 274-276), etwa BAG – FEK – HUL – GÜK – LAUM – TEIT – HIF – BUR – MOF – DÄK – GEIK – SIK – RÜN. Praktisch besteht seine Arbeit darin, diese Reihen in gleichförmigem Takt – 150 Silben in der Minute – jeweils so lange vor sich her zu sagen, bis er zu ihrer auswendigen Wiederholung in der Lage ist, und dann zur nächsten Reihe fortzuschreiten. Dagegen hat Berthold Hartmann statt 2300 bedeutungsloser Silben einen Katalog mit 100 Gedankeninhalten gebildet, deren exemplarische Bedeutung er ausdrücklich betont – zwar seien einzelne Elemente durch andere austauschbar, in der Summe stelle der Katalog jedoch den Versuch dar, »eine Art Normal-Gedankenkreis« (Hartmann 1890, 58) abzubilden. Während Hartmann in Einzelgesprächen mit gut 200 Erstklässlern das Vorhandensein von Vorstellungsinhalten wie »im freien laufender Hase«, »Birke im Walde«, »Gewitter«, »Abendbrot«, »Ablesen der Zeit von der Uhr«, »Rathaus«, »auf der Eisenbahn fahren«, »Dreieck« oder »Gott« (ebd., 57f.) prüfen und notieren lässt, memoriert Ebbinghaus mehrmals am Tag sinnlose Silbenreihen. Beide gelangen in ihrer Arbeit zu konkreten Ergebnissen: Während Ebbinghaus in seinen ersten Versuchsreihen feststellt, dass er zum Auswendiglernen von acht Reihen zu 13 Silben »im Mittel 1112 Sekunden« (Ebbinghaus 1885, 49) benötigt, kann Hartmann mitteilen, dass ein durchschnittlicher Annaberger Erstklässler Mitte der 1880er Jahre über 31,9 der 100 abgefragten Vorstellungen in »brauchbarer« Weise verfüge (vgl. Hartmann 1890, 88).

Obwohl beide Projekte statistisch-quantifizierende Methoden der »exakten Wissenschaften« ins pädagogisch-psychologische Feld übertragen, stehen sie am Anfang zweier divergierender Traditionslinien. Hartmann schließt an das Erbe Herbarts an und imaginiert eine möglichst genaue Kartografie individueller Wissensbestände. Die nicht nur geahnte sondern wissenschaftlich rückversicherte Kenntnis der Individuen soll helfen, »den Punkt zu erspähen, wo der Hebel mit Erfolg eingesetzt werden kann. Einen solchen Hebel gibt es [...] tatsächlich bei jedem Kinde, [...] auch dem schwächsten, schüchternsten und sprachärmsten« (ebd., 61). Im Gegensatz zu Hartmann, der den pädagogischen Hebel bereits in der Hand zu haben glaubt und nur auf der Suche nach dem richtigen Punkt ist, versteht sich die Arbeit Ebbinghaus' als reine Grundlagenarbeit. Wie es in einem zeitgenössischen Nachruf auf ihn heißt, rechne er zu »der langen Reihe der stillen, lebensfremden Gelehrten«, deren Mühe ausschließlich der Sache gilt und nicht ihrer möglichen Anwendung als »Werkzeug und Hilfsmittel« – die außerhalb der Frage arbeiten, »ob die Resultate ihres Forschens geeignet sind, jemals die Schwelle der Studierstube zu überschreiten« (Grosser 1909, 665). Den folgenden Ausführungen liegt die

Vermutung zugrunde, dass gerade diese vordergründig praxisferne und laborbasierte Psychologie in der Tradition Hermann Ebbinghaus' zu einer entscheidenden Veränderung des pädagogischen Denkens beigetragen hat – zu einer Verschiebung, die schließlich auch auf die tradierte Individualitätsrhetorik der engagierten Pädagogik zurückwirkt und dazu führt, dass einschlägige Formeln wie ›Vom Kinde aus‹ (vgl. Gläser 1920) eine Form des Wissens inkorporieren, die letztlich ›von den Laboren aus‹ geht und »die Schulbank zugleich zur Experimentierbank« (Wundt 1907, 360) erklärt (vgl. Schönebeck 1924; Ruttman 1910). Wie diese Übersetzung der experimentellen Psychologie über die Pädagogik in breitere gesellschaftliche Zusammenhänge funktioniert, wird im ersten Teil an zwei ausgewählten Texten Hermann Ebbinghaus' vorgestellt und im darauf folgenden Abschnitt in den Arbeiten Hugo Münsterbergs weiter verfolgt, der diese Übersetzungsarbeit als einer der ersten professionalisiert und sich darin zugleich als Kenner der Laborpsychologie wie auch als Berater in praktischen Lebensfragen zu erkennen gibt.

Hermann Ebbinghaus: Die Löschung der Inhalte

Method, as we usually imagine it, is a system of offering more or less bankable guarantees.

John Law: After Method

Labore sind asketische Orte. Sie schirmen sich gegen ihre Umwelt ab und schaffen einen Bereich, in dem ausgewählte Größen arrangiert, beeinflusst und vermessen werden können. Hermann Ebbinghaus, der zu Beginn der 1880er Jahre über geringen Zugang zu den universitären Ressourcen verfügt, verwandelt nicht nur sich selbst in seine einzige Versuchsperson, sondern auch sein Leben in eine umfassende Versuchsanordnung. Gleich im ersten Satz seiner Arbeit über das Gedächtnis spricht er vom »mächtigen Hebel« – meint jedoch keine pädagogischen Hebel der Erziehung und Vermittlung, sondern die »Hebel der exakten Naturforschung, Experiment und Zählung« (Ebbinghaus 1890, V). Weil er diese Hebel an seiner eigenen Gedächtnisleistung ansetzen will, muss er weniger die vorhandenen »Angriffspunkte« (ebd.) finden, sondern sie durch ihre experimentelle Abschirmung gegen den Rest der Welt erst einmal herstellen. Um die »Erscheinungen des Gedächtnisses [...] einer experimentellen und messenden

Behandlung zu unterwerfen« (ebd.), unterwirft Ebbinghaus schließlich seinen gesamten Alltag, in den die Versuchssequenzen eingebettet sind, dem Diktat größtmöglicher Gleichförmigkeit. Neben den »Lebensumstände[n]«, die so »vor allzu großen Veränderungen und Unregelmäßigkeiten bewahrt blieben« (ebd., 35), versucht er nicht nur Zeit, Tempo und Ort der Versuche zu kontrollieren und eine weitgehend interesselose Haltung gegenüber seinem Tun einzunehmen – die »Vergnügen und Überraschung« (ebd., 39) am Gelingen vermeidet –, sondern vor allem auch Sinn und Bedeutung weitläufig fernzuhalten. Das Gedächtnis »als solches« ließe sich nur dann in der Gesetzmäßigkeit seiner Arbeit beobachten, wenn es mit »leeren« Inhalten operiere, die keinerlei Beziehung zur Welt außerhalb der Versuche aufweisen.

An dieser Stelle fällt der diametrale Gegensatz von Ebbinghaus' Versuchsanordnung zu den Hauptlinien der Schulkritik um 1900 auf (vgl. Oelkers 1996, 43-59). Eben das, was die sogenannte »neue Pädagogik« (Rein 1895) an der Arbeit der Schule beanstandet, bildet zugleich die Grundlage der Arbeit der Labore. Während die »neue Schule« die Aufwertung des Individuums unter dem Schlagwort der »Charakterbildung« (ebd., 285) fordert, forciert das Labor die Reduktion der Person auf einen »Fall«. Wo »Selbstbestimmung« als Leitideal der Schulerziehung fort dauert, erscheint der Einzelne im Laborversuch nur unter der Bedingung seiner Unterwerfung unter die Disziplin der Untersuchung. Während die Forderung nach größtmöglicher Lebensnähe die Reformbemühungen der Schule durchziehen (vgl. Oelkers 1996, 28), fußt die Laborsituation auf der konstitutiven Abkopplung von eben diesem Leben – das »Laboratorium [lässt] die geschichtliche Welt hinter uns« (Frischeisen-Köhler 1962, 122). Dieser Kontrast führt dazu, dass Hermann Ebbinghaus' eigene Gedächtnisarbeit beinahe wie eine Karikatur dessen erscheint, was die Schulkritik seit langem anmahnt: als »grausam monoton« (Ebbinghaus 1897, 8), als sinnloses Auswendiglernen irrelevanten Wissens. Wie kann es bei diesem Kontrast zur Allianz zwischen experimenteller Psychologie und idealistisch gestimmter Pädagogik kommen, die bereits Wilhelm Reins Aufsatz über »Alte und neue Pädagogik« (Rein 1895) unmittelbar einfordert? Wie passt die Rede vom Erziehungsideal der »Tugend«, »das als sittlich notwendiges, beharrlich feststehendes, von der Kraft seiner inneren Vortrefflichkeit Anerkennung beanspruchen darf« und »in seiner Erhabenheit auf sich selber ruht«, zur Behauptung, dass die »Verwirklichung dieses Ideals [...] einen zuverlässigen, sicheren Weg« kenne – nämlich »die psychologische Methode« und damit die Ableitung dieses Weges »aus den Gesetzen des Geisteslebens« (ebd., 288)?

Drei Aspekte bringen uns dem Verständnis dieser Allianz näher. Als erstes bietet der Zugriff auf das Labor- und Testparadigma einen Ausweg aus dem, was Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr als »Technologiedefizit der Erziehung« apostrophieren (vgl. Luhmann; Schorr 1982). Auch wenn die zu Beginn des 20. Jahrhunderts prosperierenden Annäherungsversuche an die experimentelle Psychologie den Mangel an einer spezifisch pädagogischen Technologie zwar nicht beseitigen, so kompensieren sie diesen zumindest durch die Übernahme von Methoden und Begrifflichkeiten, die dem technischen Register der Labore entstammen. Entscheidend ist dabei jedoch, wie die der Psychologie entlehnten Elemente in den pädagogischen Haushalt integriert werden. Ein Hauptaspekt dieser Integrationsleistung beruht dabei auf der Anknüpfung des psychologischen Paradigmas an die innerpädagogische Auseinandersetzung um materiale und formale Bildung (vgl. Meumann 1914; Roloff 1914, 593f.). Das unter der Rubrik der formalen Bildung artikulierende Unbehagen am »didaktischen Materialismus« und seinem Primat der Wissensvermittlung hat eine Perspektive vorbereitet, in der die »seelischen Kräfte unabhängig von dem Inhalt« (Hehlmann 1942, 113) im Mittelpunkt stehen und als »Hauptsache im Erziehungsgeschäft [...] die Entfaltung u. Steigerung der menschlichen Anlagen und Kräfte« (Roloff 1914, 593) gilt. Diese Sehnsucht nach einer Pädagogik der »reinen Fähigkeiten« findet in der experimentellen Psychologie einen entscheidenden Komplizen, der vorhandene »Anlagen und Kräfte« unvoreingenommen und zuverlässig zu vermessen verspricht und die Arbeit an ihnen aus der Rhetorik des Humanismus löst. Neben dieser Um- und Fortschreibung der formalen Bildung dient die Anknüpfung an die Laborpsychologie auch zur Neuordnung der pädagogischen Grundaufgaben der Erziehung und der Auslese. Während der Erziehungsauftrag aufgrund seiner Gleichheitsimplikationen – alle sollen im Rahmen gleicher Prinzipien erzo-gen werden – zum Kerngeschäft der Pädagogik gehört, steht die Auslesefunktion der Schule in seinem ungeliebten Schatten (vgl. Luhmann 2002, 62-72). Auslese, die auf der Feststellung individueller Unterschiede beruht und folgenreiche Zuteilungs- und Ordnungspraktiken umfasst, operiert im Register von Eignung und Rangordnung und verläuft damit quer zum Gleichheitsideal der Erziehung. Überall dort, wo die Schule um die Härten der Auslese als ihrem systemischen Auftrag nicht herumkommt, kann sie auf die psychologische Diagnostik als deren eigentlichen Begründungszusammenhang ausweichen und den Ausleseprozess externalisieren. »[E]in verlässlicher objektiver Vergleichsmaßstab« unterstützt das notorisch gute Herz der Pädagogen dort, wo ihm der »Mut zu scharfer Ausmerze fehlt« (Hartnacke 1932, 94).

In diesem Sinne steht die unnachgiebige Disziplin, mit der Ebbinghaus seine Silberrreihen memoriert um eine minutiöse Kalkulation seiner Übungs- und Gedächtnisleistung anfertigen zu können, für eine doppelte Härte, die sich die Pädagogik auf unterschiedliche Weise zu eigen macht. Auf der einen Seite liegt sie in der scheinbar ›harten‹ Objektivität der vermessenen Geisteskräfte und ihrer Gesetze. Wo die Autorität richtigen Wissens und verbindlicher Ideale als Koordinaten des pädagogischen Raums verblassen, rückt die ›richtige‹ Erfassung der Fähigkeiten, der »nach Entfaltung und Steigerung verlangenden Lebenskräft[e]« (Litt 1918, 225) an ihre Stelle. Gleichzeitig bildet die Gemeinschaft von Objektivitäts- und Entfaltungsanspruch die Basis einer anderen Härte, die von der Schule als gesellschaftlicher Allokationsinstanz mehr und mehr erwartet wird. Die populäre Losung vom ›richtigen Mann am richtigen Ort‹ kündigt zwar vom Bruch mit dem Herkunftsparadigma, setzt jedoch zugleich das Schulsystem in die Verantwortung, den Zwang der Herkunft gegen den Zwang der Eignung zu ersetzen und so bei der Platzvergabe entscheidend mitzuwirken (vgl. Horn 2002). Diese Härte der Entscheidung, die der Schule von außen her zuwächst, beantwortet sie mit dem Rückgriff auf eine Härte der Objektivität, deren Ursprung auf die Laboratorien der exakten Wissenschaften verweist.

Exemplarisch für diese Konstellation steht Ebbinghaus' Gutachten zur Arbeitsbelastung in den Breslauer ›höheren Schulen‹ (Ebbinghaus 1897). Statt ins Gespräch mit den Betroffenen zu treten, scheint es allen Beteiligten geboten, »für ein Urteil, dem vielleicht weitgehende praktische Konsequenzen entwachsen können« auf »exakte Untersuchungen« zurückzugreifen. Ebbinghaus verschiebt dabei die Problemlage der »Überbürdungsfrage« (ebd., 3) zur »Frage der Methode«: »Wie fängt man das eigentlich an, die Einwirkung längeren Unterrichts auf den Geisteszustand der Schulkinder in exakter und zuverlässiger Weise festzustellen?« (Ebd., 4) Auffällig bei dieser Fragstellung ist vor allem, wie die ›Wirkung‹ des Unterrichts jenseits der klassischen Bildungsregister konzipiert wird – es geht nicht um den Erfolg des Unterrichts im Sinne von Lernergebnissen, sondern um seine Wirkung auf den mentalen Zustand selbst. Wie Ebbinghaus in seinen Gedächtnisversuchen den Sinn des gelernten Materials systematisch ausblendet, um die Arbeit des Gedächtnisses zu vermessen, integriert er nun in seinen Versuchen an den Breslauer Schülern zwar Arbeit an sinntragendem Material – vor allem an literarischen Lückentexten –, bemisst die Wirkung dieser Arbeit jedoch mithilfe von Tabellen und Fehlerquoten, welche die geistige Ermüdung der Probanden abbilden

sollen.¹ Sechs Mal pro Schultag lässt er die Schüler kurze Sequenzen mit Gedächtnis-, Rechen- und Wortwahlübungen ausführen und vergleicht die statistische Schwankung der Ergebnisse bezüglich Unterrichtszeit und Alter der Schüler.

Unabhängig von den konkreten Ergebnissen ist es aufschlussreich, wie diese in mögliche Handlungsoptionen einfließen. Ebbinghaus Vorschläge beziehen sich in erster Linie auf Probleme der Unterrichtsökonomie. So stellt er die in der Überbürdungsdebatte (vgl. Virchow u.a. 1884; Whitaker 2013) vordergründigen Motive der Gesundheit und Schädlichkeit zurück und rückt an ihre Stelle die von Nützlichkeit und Verschwendung: »Angenommen, der vielstündige Unterricht sei auch für die untersten Klassen gar nicht schädlich – ist er denn nützlich?« (Ebbinghaus 1897; 56) Diese veränderte Fragestellung hat den Vorzug, auf der gewonnenen Datengrundlage beantwortbar zu sein – als Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Nutzen. So legen Ebbinghaus Daten vor allem für die unteren Klassen nahe, dass der Nutzen der vieldiskutierten fünften Vormittagsstunde bezweifelt werden könne, da »für das Opfer an Zeit und Kraft auf Seiten der Lehrer wie der Schüler ein angemessenes Äquivalent« (ebd.) kaum zu erwarten sei. In dieser Argumentation rekurriert Ebbinghaus auf die Topik der »Aufopferung«, die nach Foucaults Analyse einen wesentlichen Stellenwert in der Geschichte der pastoralen Sorge einnimmt (vgl. Foucault 2005, 180f.), verschiebt diese jedoch auf das Feld der Investitionslogik. Ihr gemäß erscheint Unterricht als Maßverhältnis zwischen einem aufgewendeten Quantum an »Zeit und Kraft« und jenem zunächst unklaren »Äquivalent«, das als Ergebnis dieser Investition zu erwarten ist.

Damit entsteht eine pädagogische Perspektive, in der die Schule auf ähnliche Weise vom Ballast des Inhalts befreit ist, wie seine Silbenreihen vom

1 Die Erfassung und Vermessung der »Ermüdung« bildet ein eigenes Forschungsgebiet, das von Angelo Mossos Konstruktion des »Ergographen« begründet wird (vgl. Mosso 1892) und die Ermittlung je eigener Ermüdungskurven ermöglicht (vgl. Lipschütz 1915a, 1915b): »Jeder wird auf seine eigene Weise müde.« (Lipschütz 1915b, 110) Dabei dient die Erkenntnis des Ermüdungsphänomens letztlich zur Herstellung eines Arbeits- und Erholungsrythmus, dessen Utopie in der entgrenzten, ermüdungsfreien Arbeit liegt: »Es erhebt sich nun die Frage, ob es eine Arbeit ohne Ermüdung geben kann. Man kann diese Frage mit einem bestimmten »Ja« beantworten. Solche Arbeit ist wirklich möglich.« (Ebd.)

Störfaktor des Sinns.² Was jedoch ist dieses ›Äquivalent‹? Ganz allgemein handelt es sich um jene »geistige Kraft« (ebd., 57), die nach dem Verschwinden der Inhalte zum Dreh- und Angelpunkt des schulischen Geschehens wird und deren Erfassung jenseits des Hoheitsbereiches des Lehrerurteils liegen soll. Wie beim Konzept der Intelligenz, das einige Zeit später zum Leitbegriff dieser Kraft wird, sei es selbstverständlich, dass »die Schulensuren für diese Fragen nur mit Vorsicht zu benutzen sind« (Buchenau 1918, 277). Die erstmals 1904 von Binet und Simon vorgestellten Tests zur Intelligenzmessung werden bereits 1897 von Ebbinghaus als Wunschvorstellung beschrieben: Es brauche »einen Maßstab [...], um die kombinatorischen Leistungen der Intelligenz einnigermaßen zutreffend zu bewerten und sie dadurch [...] bei verschiedenen Individuen untereinander numerisch vergleichbar zu machen« (Ebbinghaus 1897, 16). Damit hat sich die Psychologie der Labore erfolgreich den Boden bereitet. Nachdem sie entscheidende Begriffe geliefert hat, um die Schule von ihrem idealistischen Überschwang und ihren pädagogischen Mucken zu reinigen, bietet sie sich als Expertin dessen an, was von nun an in ihrem Mittelpunkt stehen soll: als Expertin einer »Menschenökonomie« (o.A. 1915a, 234), der es nicht nur um die »geistige Kraft: jedes Einzelnen geht, sondern immer auch um die »Gesamtökonomie der geistigen Kraft eines Volkes« (Litt 1918, 225).³ Wie erfolgreich diese Ausweitung der Laborpsychologie auf die Schule sein wird, zeigt die Selbstverständlichkeit, mit der bald die »unabweisbare Forderung« im Raum steht, »daß jede Schule, auch die einklassige Landschule, sich künftig zur Aufgabe machen muss, Untersuchungen über die Intelligenz der ihr anvertrauten Kinder vorzunehmen«, um so die »exakte Prüfung durch die Methoden der Intelligenzforschung« für die »relative Gewißheit des Erziehungserfolges« (Meister 1928, 747) in Dienst zu nehmen.

-
- 2 In diesem Sinne artikuliert William Stern eine wirtschaftliche Maxime für den Umgang mit dem schulischen Inhalts-Ballast, welche die »Vergeudung kostbarer, nicht immer ersetzbarer Kraft« verhindern soll: »Die Säuberung des Lehrplans von allem überlieferten Ballast [...] wäre also die erste Maßnahme zu einer rationellen Wirtschaft mit der geistigen Leistungsfähigkeit des Schülers.« (Stern 1909, 609)
- 3 Der Begriff der Menschenökonomie wird exemplarisch in den Arbeiten Rudolf Goldscheids (1908; 1911) entwickelt, dessen Überlegungen innerhalb der zeitgenössischen pädagogischen Diskussion jedoch kaum rezipiert zu werden scheinen – wengleich seine Kopplung von ökonomischer Rationalität und menschenfreundlicher Modernisierung dort durchaus anschlussfähig gewesen wäre (vgl. Bröckling 2017, 309-321).

Hugo Münsterberg: Die Formatierung der Beratung

Ähnlich wie Hermann Ebbinghaus sich in praktischer Zurückhaltung übt und die eigentlichen Entscheidungen der Schule, den Eltern und den Schülern anheimstellen möchte, präsentieren sich auch Hugo Münsterbergs Anschlüsse an die Psychologie in der Beraterrolle. Dass diese Zurückhaltung in seinem Fall jedoch vor allem ein rhetorisches Element darstellt, verdeutlichen bereits die zahlreichen Felder, auf denen Münsterberg sich zu Wort meldet. Unter anderem schreibt er zur Frage des Sozialismus (Münsterberg 1914a, 71-94), zum Rechtssystem (Münsterberg 1909a), zur Betriebsführung (Münsterberg 1913), zur Therapie (Münsterberg 1909c) oder auch zur Schule (Münsterberg 1909b) und rekurriert in all diesen Zusammenhängen auf die fraglosen Erkenntnisse der ›exakten‹ Psychologie. Diese Inflation der Zuständigkeit ist umso erstaunlicher, als auch Münsterbergs Karriere nicht nur zeitgleich mit Ebbinghaus' beginnt, sondern am selben Ort: im Labor. Im selben Jahr, in dem Ebbinghaus seine Arbeit über das Gedächtnis veröffentlicht, wird Münsterberg im Alter von 22 Jahren mit einer Arbeit promoviert, die während seiner Arbeit im Leipziger Labor von Wilhelm Wundt entstand. Als Münsterberg 1897 endgültig nach Harvard wechselt, richtet er sich dort ein Laboratorium nach dem Vorbild seines Leipziger Lehrers Wundt ein (vgl. Benjamin 2006; Schmidgen 2008). Wie diese Verbindung zwischen der zurückgezogenen Laborpsychologie und der weltgewandten Einlassung auf gesellschaftliche Belange funktioniert, wird im Folgenden in erster Linie am Beispiel von Münsterbergs Äußerungen zur Pädagogik untersucht.

In »Psychology and the teacher« (1909b) öffnet Münsterberg die Tür zur Pädagogik, indem er eine pädagogische Verunsicherung konstatiert, die mit einem unvermeidlichen Veränderungsdruck einhergehe. »Important changes seem unavoidable. A pedagogical unrest has set in.« (Ebd., vii) Da diese Veränderungstendenz bis in die Fundamente der Erziehung hinabreiche, gelte es mit aller Gründlichkeit und ohne Vorbehalte an diese Fundamente heranzugehen und sie auf ihre Tauglichkeit für die Gegenwart zu befragen. Dabei genüge es nicht, schlichtweg auf gegebene psychologische Erkenntnisse zu rekurrieren, vielmehr müsse das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik von Grund auf neu befragt werden: Worin bestehen die Zwecke der Erziehung (»purposes of education«) und wie verhalten sich diese zu den Idealen des Daseins (»ideals of life«)? Solche großen Sinnfragen scheinen zunächst außerhalb der engeren Zuständigkeit der modernen Laborpsychologie zu liegen – Münsterberg selbst fordert ihre ethische Neutralität immer wieder ein:

»no science of facts can ever tell us what we ought to do.« (Ebd., 22) Wie gelingt es Münsterberg, auf dieser Basis einer scheinbar wertneutralen Faktenwissenschaft nahezu universale Beratungsautorität zu konstruieren? Wie etabliert er das Wissen der Psychologie als wirksames Wissen und sichert sich gleichzeitig die wirksame Position des Beraters?⁴ Drei Schritte lassen sich als exemplarische Elemente zur Herstellung von Beratbarkeit rekonstruieren: Destabilisierung des zu beratenden Feldes und Deautorisierung der involvierten Akteure; Implantierung neuer Elemente, die außerhalb der Expertise der Beratenen liegen; Neukonfigurationen des Feldes als eines Arrangements, dessen Teile im Hinblick auf sein optimales Funktionieren neu geordnet werden müssen.

Destabilisierung. Um die Dienste der Beratung vorzubereiten, müssen ihre potentiellen Klienten über entscheidende Zonen der Unwissenheit in ihrem eigenen Handlungsgebiet aufgeklärt werden. Die Fabrikation der Beratbarkeit basiert daher zunächst auf der Kommunikation von Nichtwissen – sie lockert das jeweilige Beratungsmilieu auf, indem sie in diesem bisher unbekannte Elemente identifiziert. Der Effekt dieser Strategie ist ein doppelter: Auf der einen Seite verunsichert sie die Beteiligten in ihrem Vertrauen auf ihr bisheriges Wissen und ihre bisherigen Fähigkeiten, auf der anderen Seite verspricht sie diesen Verlust an Sicherheit und Orientierung durch die Beratung nicht nur zu kompensieren, sondern mit der Einlassung auf sie eine Sicherheit von neuer Qualität herzustellen (vgl. Jensen 2011). Münsterbergs Arbeit zu Psychologie und Wirtschaftsleben macht diese Strategie exemplarisch deutlich. Zunächst erläutert er die »natürliche« Überzeugung des Alltagsverstandes, demgemäß die Gesellschaft dafür Sorge, dass die beruflichen Wünsche ihrer Mitglieder weitgehend in Erfüllung gehen könnten. Dann artikuliert er grundlegenden Zweifel daran: »In reality this confidence is intirely

4 Als Antwort auf die Frage, wie das Wissen der Berater beschaffen sein müsse, um als solches wirksam zu sein, verweist Dirk Baecker auf dessen systemtheoretische »Eckigkeit«: »Die einzige Bedingung, der das Beratungswissen hier genügen muss, ist die von Ulrich Beck und Wolfgang Bonß so genannte »Eckigkeit«, sie sowohl den Beratern ihre selbstreferentielle Positionierung, als auch unter Umständen ganz unterschiedlich den Beratenen den unruhigen Wechsel zu anderen Beratungsergebnissen oder zu einem anderen Kontext, der dasselbe Beratungswissen in ein andere Licht taucht, ermöglichen muss, um überhaupt zurate gezogen zu werden. Ein Beratungsergebnis, das in diesem Sinne nicht selbstreferenztauglich (jemand muss es zu seiner Sache machen können) und unruhig (rekontextuierbar) zugleich ist, taugt nur für die Schubladen« (Baecker 2007, 154f.).

unfounded.« Anschließend benennt er drei entscheidende Zonen des Nichtwissens, deren Beseitigung zugleich eine neue Basis für die Erfüllung der »natural wishes« der Einzelnen verspricht: (A) Junge Menschen kennen sich und ihre Fähigkeiten nicht (»The entire scheme of education gives the individual little chance to find himself.«). (B) Junge Menschen kennen nicht das Anforderungsprofil von Berufen (»a real analysis of the vocational demands [...] is so far not in existence«). (C) Junge Menschen kennen nicht die eigentlichen Motive ihrer eigenen Entscheidungen (»The choice of a vacation, determined by fugitive whims and chance fancies«). Münsterberg konstruiert damit ein Feld, in dem sich pädagogische Fragen, wirtschaftliche Rationalität und psychologische Motive auf neue Weise überlagern und in dieser Überlagerung die Konturen fehlenden Wissens andeuten. Auf der Ebene der Individuen fehlten Methoden, um Menschen zum unvoreingenommenen Wissen über sich zu befähigen – eine Aufgabe, welche im Geschäft der Erziehung bisher kaum Platz habe. Auf Seiten der Wirtschaft fehle die Fähigkeit, die notwendige Arbeit in ihrer psychologischen Dimension zu erkennen und optimal zu verteilen. Im Hinblick auf die Gesellschaft fehle es am Willen, diese Aufgabe einer psychologisch fundierten Arbeitsplatzvergabe in ihrer Reichweite zu ermessen und zum Vorteil aller zu organisieren.

Implantierung. Indem Münsterbergs pädagogisch-psychologisch-ökonomisches Tableau die Notwendigkeit neuen Wissens und neuer Verfahren skizziert, bereitet es den Boden für neue Konzepte vor. Dazu gehört auch jene verwissenschaftlichte Form der Menschenkenntnis, die sich im Anschluss an William Sterns »Psychognostik« versteht. Gleichzeitig greift dieses psychognostische Wissen vom Feld der Laborexperthen nicht nur ins Arbeitsleben, sondern auch in den Alltag aus – als Forderung an den Einzelnen sich auf dieser Basis mit sich selbst bekannt zu machen. Entscheidend ist jedoch, wie dieses traditionelle Motiv des ›Erkenne dich selbst‹ mit dem Konzept der Eignung verknüpft wird. Die Durchsetzung dieser doppelten Ethik der Selbsterkenntnis und der Nützlichkeit bildet eines der zentralen Elemente von Münsterbergs Arbeit und markiert zugleich ihr pädagogisches Moment.⁵

Neukonfiguration. Münsterbergs 1909 erschienenes Buch zum Verhältnis von Psychologie und Schule (Münsterberg 1909b) dient im Folgenden als Grundlage, um die an Destabilisierung und Implantierung anschließende

5 John Dewey bringt diese Ethik in »Democracy and Education« (1916) auf eine klare Formel: »To find out what one is fitted to do and to secure an opportunity to do it is the key to happiness.« (Ebd., 361)

Arbeit der Neukonfiguration ausführlicher untersuchen zu können. Seine pädagogischen Ausführungen in »Psychology and the Teacher« beruhen in erster Linie auf drei Elementen, die im ersten Kapitel »Ethics« entworfen werden. Sie formen das ungleiche Dreieck Labor-Alltag-Philosophie, das als Muster für die gesamte Argumentation genutzt wird. Münsterberg beginnt zunächst mit der Achse Labor-Alltag und erläutert anhand zahlreicher Beispiele die grundlegende Distanz zwischen den exakten Wissenschaften und dem Leben des Alltags. Die spezifische Perspektive der Wissenschaft sei mit der des Alltagslebens unvereinbar – das systematische Zerlegen der Erscheinungen in ›kalte‹ und ›neutrale‹ Fakten widerspreche geradezu dem konkreten Erleben der Menschen, das die Welt stets im Horizont von Werturteilen, Absichten und Interessen wahrnehme. »The abstractions of the scientist go so far that he finally ends where it is entirely impossible for any real life experience to follow.« (Münsterberg 1909b, 27) Münsterberg betont diese ›unmenschliche‹ Perspektive des naturwissenschaftlichen Wissens geradezu als Merkmal dessen Wahrheit und weist auf den tiefen Schnitt hin, der zwischen den Objekten der Wissenschaft und den Gegenständen des Alltagserlebens verläuft – wissenschaftliche Objekte seien »objects, which are cut loose from our will and interest.« (Ebd., 28) Wille und Interesse, gegen die sich die Labore abriegeln, markieren zugleich die entscheidenden Dimensionen einer anderen Wahrheit, die im sozialen Erfahrungshorizont liege. »In our true experience of life we know ourselves and our neighbors as centers of will and decision; we like and we dislike, we love and hate, we agree and disagree, we choose and reject, we attend and ignore; on short, we act.« (Ebd.) Diese sorgfältig getrennten Welten, deren Wahrheiten Münsterberg als ebenso gleichberechtigte wie unvereinbare Größen schildert, benötigen nun eine Vermittlung, welche beide aus sich heraus nicht leisten können. Auch wenn sie sich den gleichen Gegenständen widmen, bleiben ihre Perspektiven so unvereinbar wie die des Floristen und des Botanikers: »The florist loves his tulip and hates the weed; the botanist who describes and explains does not and, from his standpoint, cannot hate or love anything; the weed is to him as real and, therefore, as important as the most beautiful flower.« (Ebd., 25) Wenn die Naturwissenschaft schon nicht bei der Zusammenstellung eines Blumenstraußes helfen kann, wie soll sie dann bei allen wichtigen Entscheidungsfragen, die Zustimmung oder Ablehnung benötigen, helfen? Münsterbergs Antwort ist klar: *Gar nicht!*

An dieser Stelle kontrastiert »Psychology and the Teacher« zwei Modi der Entscheidungsfindung. So lägen allen Entscheidungen stets *Werte* zugrunde,

welche die Entscheidungsfindung regulierten. Wer sich auf die Philosophie als Wissenschaft der Werte besinne, bemerke zwei grundlegende Lager: Werte, die allein im Hinblick auf den Einzelnen existierten, und Werte, deren Wahrheitsanspruch *für alle* Individuen gelte. Die erste Gruppe fasst Münsterberg unter dem Titel der Lust zusammen. »There are values which concern merely the chance desires of the individual; they are the pleasures.« (Ebd., 49) Gleichzeitig koppelt er den strukturellen Individualismus der Lust mit einem epistemologischen – das Lustprinzip verfehle die Realität der Dinge und ihren Zusammenhang; wo »haphazard pleasures of the individual man« regierten, zerfalle die Möglichkeit einer gemeinsamen Welt in weltlose Hirngespinnste, in »dreams and imaginations und hallucinations of the individuals« (ebd.).

Nachdem die Kapitel fünf bis sieben diese Wert-Unterscheidung eingeführt haben, kündigt Münsterberg im folgenden Kapitel »The Human Ideals« an, man müsse sich nun »hard, philosophical thought« (ebd., 54) zuwenden, um die Frage nach allgemeingültigen Werten abschließend zu klären, auf deren Grundlage zuverlässige ethische Entscheidungen getroffen werden können. Münsterbergs Beweisführung beginnt mit einer imaginären Urszene der ›bloßen Welt‹:

Let us try to forget for a moment all that we have learned in our school knowledge and all that we have organized and harmonized in such life experience. Let us take the life material in the crude state in which it comes. It is chaos, an infinite number of impressions, impulses und suggestions, of demands and ideas and things. (Ebd., 55)

Während in einer solchen ›Un-Welt‹ alles wert- und bedeutungslos, unbeständig und zufällig sei, erkenne man die wahren Werte daran, dass sich unter ihrer Orientierung das Chaos der reinen Existenz zur Ordnung einer bleibenden Welt transformiere. Münsterberg identifiziert drei Gruppen dieser Werte: Die ›logischen Werte‹ von Wahrheit und Wissen; die ›ästhetischen Werte‹ von Harmonie, Einheit, Glück und Schönheit sowie die ›ethischen Werte‹ von Fortschritt und Entwicklung (ebd., 60). In diesem Triumphvirat der wahren Werte spiegelt sich die zugrundeliegende Triangulation von Labor-Alltag-Philosophie wider. Dem Labor entspricht das ›wahre Wissen‹, die gefährliche Lust des Alltags wurde zu Glück und Schönheit gereinigt, die Philosophie behält sich die historische Dimension des Fortschritts vor. Damit verspricht die von Münsterberg ›bewiesene‹ Absolutheit der Wertfamilien das Entscheidungsdilemma zu lösen und die Freiheit der Subjekte auf eine Weise zu len-

ken, die ihnen zeigt, was sie geradezu *wollen müssen*: »[T]hese values must be valid for everyone: simply because everyone must will to have a world.« (Ebd., 61) Im Umkehrschluss begrenzt die Anerkennung dieser Werte nicht nur die Welt, sondern auch die Menge ihrer legitimen Mitglieder. Wer nicht als Subjekt dieser Werte in Erscheinung tritt, verliert zugleich den Rang des Mit-Menschen. »We recognize as reasonable fellow-beings only those who will to find a world. For every reasonable fellow-being these values are therefore valid. He has no choice: he must will them if he wills a world at all.« (Ebd., 61) So endet die Vorbereitung von Münsterbergs pädagogischer Untersuchung an den Grenzen der Freiheit – »he has no choice«.

Münsterbergs beharren auf der Unmöglichkeit, die Bestimmung der Pädagogik auf gegebenen Fakten vorzunehmen, mündet in eine ›ontologische‹ Verpflichtung der Pädagogik – in ihr gehe es um die Realisierung von Werten, »without which we cannot think of a world.« (Ebd., 65) Auf dem Rückweg von der philosophischen Reflexion zum Klassenzimmer beginnt »Psychology and the Teacher« die Konturen der pädagogischen Aufgabe konkreter zu fassen und endet schließlich bei zwei eng miteinander verbundenen Konzepten: Fortschritt und Arbeit. Im Hinblick auf seine einleitende Wertreflexion ordnet Münsterberg seine drei zunächst gleichrangigen Wertgruppen – ästhetische/logische/ethische – zu einer Pyramide, an deren Spitze nun ›Fortschritt‹ als der entscheidende ›ethische‹ Wert thronet: »the ideal of progress; [...] no ideal stands higher.« (Ebd., 68) Die praktische Umsetzung dieses höchsten der Ideale findet im Begriff der Arbeit ihre zentrale Formel.⁶ Arbeit sei nicht nur in der Lage, die selbstsüchtigen Motive in »market and industry« (ebd.,

6 Der Vorreiter der ›experimentellen Pädagogik‹, Ernst Meumann, behandelt in seinem Aufsatz »Zur Frage der Erziehungsziele« (1914) eine verwandte Fragestellung, löst das Problem der Wert-Hierarchie jedoch zunächst im Licht eines übergeordneten Persönlichkeitsideals, das die Einzelnen dazu ermächtigen soll, »über die Über- und Unterordnung dieser Werte im eigenen Leben *selbst zu entscheiden*.« (Ebd., 8) Ein Jahr später erfährt diese Aufwertung eine entscheidende Korrektur. Unter dem Eindruck des 1. Weltkrieges stellt Meumann die Frage nach dem höchsten Erziehungsideal nicht in Bezug auf den Einzelnen sondern hinsichtlich des Kollektivsubjekts der »Volkserziehung« – und findet einen Wert, der Münsterbergs ›Fortschritt‹ ähnlich ist, da er in gleicher Weise die individuellen Entscheidungsfindungen zu überragen scheint: das »Nationalgefühl«, das »mit seiner einigenden Kraft die dem Objekt der Volkserziehung fehlende Einheit der Persönlichkeit [ersetzt]« und weit über dem partikularen »Reservatrecht einer Partei« stehe (Meumann 1915, 184f.).

68) aufzunehmen und sie ins kollektive Projekt des Fortschritts zu integrieren, sondern erscheint als ein Dienst am Ideal, der die Menschen in der ganzen Bandbreite ihrer individuellen Verschiedenheit zu ›Gleichen‹ macht. Als Verwirklichung des höchsten Ideals involviere diese Arbeit jedoch nicht nur ihren körperlichen Vollzug, sondern müsse zudem im richtigen Geist geleistet werden.

The humblest worker in the mill can do an absolutely ideal work if he is doing it in the right spirit. The whole social fabric of ours is only a gigantic mill and the eternal value of our work does not depend upon the question of whether the wheel which we have to turn is small or a large one. (Ebd., 69)

Was bedeutet dieses Sakrament der Arbeit für Schule? Auf der einen Seite fordert Münsterberg eine klare und stringente Wert-Erziehung: »To prefer truth and harmony and progress and goodness and beauty to error and disorder and regress and selfishness and vulgarity must be learned in every pulse beat of education.« Auf der anderen Seite wird diese Werterziehung gleich im darauffolgenden Satz um die Forderung nach Brauchbarkeit ergänzt: »But every lesson and every insight must help also to make the child able to fulfill his task.« (Ebd., 70) Die Motive humanistischer Idealität und ökonomischer Nützlichkeit (vgl. Ricken 2006, 284-304) verbinden sich letztlich in der Figur der Eignung, die nicht nur das zentrale Motiv für die Engführung von Schule und Arbeit bildet, sondern auch für eine neues Integrationsmuster von Individuum und Gemeinschaft, das im Hinblick auf den Schüler klar formuliert wird: »He must learn how to fill his place and to make him serviceable to the common work.« (Münsterberg 1909b, 70) Dieses Lernen selbst hänge von der grundlegenden Einsicht in den Wert der Arbeit ab: »All this will be learned swiftly and gladly as soon as school has taught them the one great common lesson, that the best of life is work, and that work means effort.« (Ebd., 74)

Erst an dieser Stelle – bei der Zuordnung von Einzelnen zu ihren (Arbeits-)Plätzen – kommt das Labor ins Spiel und trägt zweierlei bei. Zum einen bietet das wissenschaftliche Wissen den unvoreingenommenen Blick auf die Natur der Fakten und damit die Natur jener Einzelnen, deren Platz zu bestimmen ist. Es informiert die Lehrer über den entscheidenden »personal factor«, der als Anhaltspunkt einer individualisierenden Eignungs- und Arbeitspädagogik dient, die ein klares Motto verfolgt – »a different life programme for every child.« (Ebd., 71) Zum anderen gibt die laborbasierte Wissenschaft Hinweise auf den Einsatz effektiver Mittel bei der Formung der Schülerinnen

und Schüler. Pädagogik im Geiste der Arbeit bedeute eben nicht, einfach einer erkannten und gegebenen Natur zu folgen und »according to nature« zu handeln, sondern die Natur zu kennen, um sie zu besser modellieren und überwinden zu können (»to overcome nature«) (ebd., 76). So habe zwar der pädagogische Glaube selbst nichts mit der neutralen Sphäre der Labore und ihren weltlosen Fakten zu tun, die Realisierung dieses Glaubens sei jedoch auf sie verwiesen; »if the belief is to become effective, it must work with the world of facts.« (Ebd., 77) In konsequenter Fortführung dieser Bestimmung proklamiert Münsterberg den Beginn der »wahren Pädagogik« dort, wo die Psychologie sich von der lebendigen Schule ab- und jenem »dead stuff of nonsense syllables« zugewendet habe (ebd., 141), als dessen Pionier wir Hermann Ebbinghaus antrafen.

Offenkundig beruht Münsterbergs »wahre Pädagogik« auf einem eigenwilligen Gefüge von lebendigem und totem Material. Als Wissenschaft effektiver Mittel beruft sie sich auf ein Wissen, das vollkommen getrennt von der Welt und ihrer tragenden Werte erzeugt werde – auf ein Wissen, das die Welt nur als *dead stuff* und als Leichnam ihrer selbst kennt; als Wissenschaft der höchsten Werte und ihrer Realisierung beruft sie sich auf einen »wahren Geist«, der allein die Handhabung der Mittel regieren könne und das wahre Leben zu erwecken in der Lage sei – »if the enthusiasm has touched the soul, everything will become living and inspiring.« (Ebd., 317) In die Lücke zwischen dem Toten und dem Lebendigen platziert Münsterberg die Arbeit, deren Werk die lebendige Welt an zwei Grenzen berührt. Die eine Grenze betrifft die effektive Arbeit in ihrem Bezug auf die »unmenschliche« Welt der Labore, die andere betrifft diejenigen, die von der Anerkennung als »reasonable fellow-beings« (ebd., 61) ausgeschlossen werden. Damit verlängert Münsterbergs Rede von der Arbeit die denkwürdige Parole *Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen!* ins Ontologische: *Wer nicht arbeitet, soll keine Welt haben*. Diese ökonomische Fassung der Welt schließt ebenso an die Wurzeln der Heilsökonomie an, wie sie mit ihr bricht. Versucht die christliche *oikonomia* das Verhältnis zwischen göttlicher Vorsehung und menschlichem Handeln zu ordnen, sie streicht Münsterbergs ethisierte Ökonomie die Erlösung aus der Geschichte und erhält die Figur eines ewigen Fortschritts, dessen Maß nun mit der Zählung kompatibel ist – »if we believe in the value of progress, then, indeed, it becomes a valuable aim to make two blades of grass grow where only one was growing.« (Ebd., 68)

Diese Kombination des Zählbaren und des Unzählbaren gibt Hugo Münsterberg als unseren ungleichzeitigen Zeitgenossen zu erkennen. In der Di-

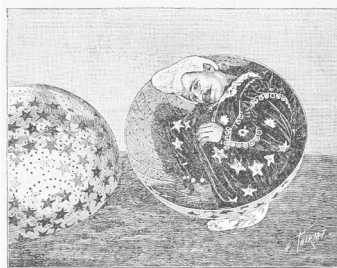
stanz dieser Ungleichzeitigkeit wird vor allem ein Element deutlich, welches die Einbettung der verschiedenen Technologien der Zählung bis heute strategisch begleitet: die Bescheidenheit der Zahl. Regelmäßig wiederholt Münsterberg sein Bekenntnis zur Selbstbeschränkung des Zählens: Wer zählt, zähle und vermesse nur dasjenige, was ›nicht zählt‹ – sein am Labor geschulter Blick habe lediglich ›reine‹ Gegenstände im Auge, über deren Wert oder Unwert der zählende Verstand kein Urteil fälle.⁷ Dieses Bild eines ›nicht-invasiven Zählens‹ reklamiert nicht nur eine klare Trennlinie zwischen den Reichen des Seins und des Sollens, sondern auch zwischen den Kammern der Natur und der Gesellschaft. Als würde derjenige, der eine Menge erfasst, einen Wirkungsgrad bestimmt oder eine Verteilung ermittelt, nur etwas über die so erfasste Menge, Wirkung und Verteilung aufdecken, das ohnehin bereits der Fall vor, und ansonsten die Welt im selben Zustand belassen, wie er sie vorgefunden hat – nur um ein kleines Stück Unwissenheit kleiner. Diese Unschuld der Zählung ruht nicht nur auf einem im Sinne Bruno Latours ›modernen‹ (Selbst-)Missverständnis über das Verhältnis von Forschung und beforschter Welt (vgl. Latour 1998: 43-47), sondern zeigt sich gerade auch aus pädagogischer Perspektive in mindestens zweifacher Hinsicht problematisch.

Das erste Problem betrifft die Art und Weise, in der das Verhältnis des Verfügbaren zum Unverfügbaren konstruiert wird. Münsterberg entwirft nicht nur das Projekt einer umfassenden Vermessung der ›schulischen Tatsachen‹, sondern spart inmitten des zu vermessenden Feldes die Reserve eines unmessbaren Betriebsgeheimnisses aus, dessen Charakter im religiösen Vokabular von ›Seele‹, ›Inspiration‹ und ›Glaube‹ umrissen wird. Mit dieser Aufteilung des pädagogischen Feldes wird das, ›was eigentlich zählt‹, zwar jenseits aller empirischen Zugriffe positioniert, zugleich weist diese negative Einkreisung dem Unverfügbaren einen ebenso marginalisierten wie mystifizierten Status zu – es wird zu jenem Funken eines unbestimmten ›Etwas‹, an dem scheinbar das Ganze hängt, während es in der zählbaren Summe dieses Ganzen nicht vorkommt.

7 Die Art und Weise, in der diese scheinbare Beschränkung auf die bloße Gültigkeit der Fakten in eine ›Normativität hoch zwei‹ umkippt, beschreibt Latour in zwei Sätzen: »Die Forderung, sich an die Tatsachen zu halten, ist normativ hoch zwei. Sie begnügt sich nicht damit, den obersten moralischen Wert einzuführen; darüber hinaus beansprucht sie, das politische Ideal schlechthin zu verwirklichen: *die Übereinstimmung der Geister trotz ihrer fehlenden Übereinstimmung in moralischen Fragen.*« (Latour 2017, 48)

Das zweite Problem betrifft die autoritäre Zurichtung dessen, was zwar nicht zählbar ist, aber umso unbedingt zählen soll. Während das erste Manöver die ›unverfügbare‹ ethische Dimension aus dem empirisch zugänglichen Feld subtrahiert, schließt sie das zweite Manöver in den Doppelgriff von philosophischem Expertentum und quasi-religiösem Arbeitsethos ein. Münsterbergs Begriff der ›Ethik‹ reduziert sich auf ein Bild des guten Lebens, dessen konkrete Gestalt von jenem rastlosen Fortschritt kaum zu unterscheiden ist, den die Formel »the best of life is work« (Münsterberg 1909b, 74) bündig zusammenfasst.⁸ Autoritär ist diese Ethik insofern, als sie gerade in ihrem Rekurs auf Objektivität und Unparteilichkeit (vgl. Gelhard 2018, 311-314) beredt von den großen Lernzielen eines zwischen Schule und Arbeit eingeregneten Lebens spricht, den Akteuren dieses Lebens jedoch keine Stimme lässt – eine Konstruktion, die den Streit nur als Auseinandersetzung über den guten und besseren Einsatz der Mittel zulässt, den eigentlichen Streit über die Maßstäbe des Guten und Besseren jedoch ausschließt und mit dem Verdikt jener gefährlichen Unvernunft belegt, welche den grundlegenden Willen zum Dasein zu bedrohen scheint – »the will to have a world.« (Münsterberg 1909b, 61)

8 Wie diese Formel für Münsterberg selbst alles andere als ein leeres Bekenntnis ist, zeigt ein mahrender Brief, den der Präsident von Harvard an ihn richtet: »You seem to me to work with too much intensity and too constantly, and to work on topics which are peculiarly stirring and exciting. I hope you will moderate your rate of work and publication, and will take up some systematic course of interesting out-of-door exercise, with frequent absences from Cambridge between Friday night and Monday morning for change of scene and change of thoughts.« (Zit.n. Benjamin 2006: 418)



Wo das Spiel als das Andere der Arbeit verblasst, breitet sich jene Zone der Ununterscheidbarkeit aus, in der die Logik des Profits das Spiel erfasst, die Arbeit über die Form des Lebens entscheidet und dessen Erlösung als Frage nach dem richtigen Maßverhältnis von Arbeit und Leben neu verhandelt wird – als ökonomisches Problem ihrer gelingenden Balance.