

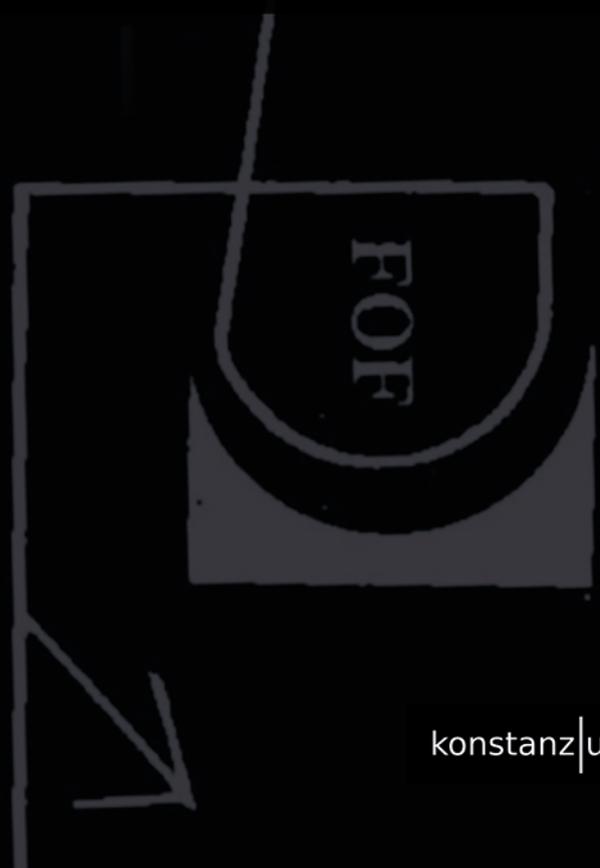


NEED

Lukas Held

ANGST UND ANTRIEB

Verwissenschaftlichung des Willens und
Politik der Selbststeuerung in Deutschland
und den USA, 1874–1974



FOF

konstanz|university press

Angst und Antrieb

Lukas Held

ANGST UND ANTRIEB

Verwissenschaftlichung des Willens und
Politik der Selbststeuerung in Deutschland
und den USA, 1874–1974

Konstanz University Press

LUKAS HELD ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Departement Architektur der ETH Zürich.

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Dieses Werk ist im Open Access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 lizenziert.



Die Bestimmungen der Creative-Commons-Lizenz beziehen sich nur auf das Originalmaterial der Open-Access-Publikation, nicht aber auf die Weiterverwendung von Fremdmaterialien (z. B. Abbildungen, Schaubildern oder auch Textauszügen, jeweils gekennzeichnet durch Quellenangaben). Diese erfordert ggf. das Einverständnis der jeweiligen Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Lukas Held 2024,  <https://orcid.org/0000-0003-2371-034X>

Publikation: Konstanz, Konstanz University Press 2024
www.k-up.de | www.wallstein-verlag.de

Konstanz University Press ist ein Imprint der
Wallstein Verlag GmbH

Einbandgestaltung: Eddy Decembrino, Konstanz

ISBN (Print) 978-3-8353-9170-3

ISBN (Open Access) 978-3-8353-8070-7

DOI <https://doi.org/10.46500/83539170>

Inhalt

Einleitung 9

Fragestellung, methodisch-theoretischer Ansatz und Quellen 14

Forschungskontexte 20

Der Wille und das Ende der Moderne: vier Thesen 30

Aufbau der Arbeit 33

ERSTER TEIL

DER WILLE ALS PROBLEM DER HOCHMODERNE, 1874–1935 35

- 1 Beschleunigung und Reizüberflutung: Wille als Aufmerksamkeit 41**
- 2 Unverbindlichkeit und Ratlosigkeit: Wille als moralischer Charakter 49**
- 3 Niedergangsangst und Nachgiebigkeit: Wille als Inhibition 61**
 - Nachgiebigkeit und der »Kampf ums Dasein« 63
 - Experimentelle Willenspsychologie 69
 - Einführung des Motivationsbegriffs 71
 - Isolierung des Antriebskerns 73
 - Vom Ich zum empirischen Charakter 80
 - Herauslösung des Willens aus der Philosophie 92
- 4 Fragmentierung und Entfremdung: Wille als Sinnstifter 95**
 - Kriegserfahrung: Entdeckung der Umwelt 96
 - Das Paradigma der Ganzheitlichkeit 102
 - Die Ach-Lewin Kontroverse 105
 - Von der Ethik zur Energetik 112
- 5 Fazit: Der Wille als Problem der Hochmoderne 119**

ZWEITER TEIL

AUFSTIEG DER MOTIVATIONSPSYCHOLOGIE IM KALTEN KRIEG, 1947-1965 125

- 6 Motivationsforschung als Leistungsmotivationsforschung 137**
 - David McClelland und die Anfänge an der Wesleyan University 140
 - Psychoanalyse im Labor 148
 - Leistung als Bedürfnis 152
 - Angst und Antrieb 161

- 7 Leistungsorientierung und »demokratisches« Verhalten 171**
 - Das Zirkularitätsproblem 175
 - Familie, Kultur und Erziehung zur Selbstständigkeit 176
 - Feedbackorientierung und »demokratisches« Engagement 190
 - Der westdeutsche Kontext: Das Schulangst-Problem und die Anfänge Heckhausens an der Universität Münster 204
 - Die Angst des Kindes 211
 - Wissenstransfer als Arbeit an der Angst 214
 - Die Angst der Eltern 215

- 8 Leistungsorientierung und wirtschaftliches Wachstum 223**
 - Psychologisierende Vereinnahmung: Max Weber als Anti-Marx und das entwicklungspolitische Versprechen 224
 - Angst als Risikobereitschaft: Ökonomisierende Umformung und unternehmerisches Verhalten 242
 - Kritik am amerikanischen Ökonomismus: Die westdeutsche Rezeption 264
 - Bochumer Schule und kognitive Wende 272

- 9 Fazit: Demokratie, Kapitalismus und menschliche Natur 279**

DRITTER TEIL: POLITIK DER SELBSTSTEUERUNG

MOTIVATIONSPSYCHOLOGEN ALS POLITISCHE AKTIVISTEN, 1957-1974 285

- 10 Motivationstraining als Entwicklungspolitik (McClelland) 295**
 - Hilfe zur Selbsthilfe psychologisch 299
 - Testinstrumente als Trainingswerkzeuge 310
 - Unternehmerische Wissenschaft 315
 - Psychopolitik und soziale Unruhe 323

- 11 Soziale Ungleichheit als psychologisches Problem (Heckhausen) 333**
Schule: Motivieren statt interessieren 338
 Das »Prinzip der Passung« 341
 Kompetenz und Produktivität 354
Hochschule: Selektieren statt integrieren 362
 Gegen die Gesamthochschule 363
 Hochschuldidaktik und Forschungsförderung 367
Gesellschaft: Gerechtigkeit statt Gleichheit 370
 »Chancengleichheit« psychologisch 373
 Ungleichheit als Wert 385
- 12 Fazit: Politik der Selbststeuerung in den langen 1960er Jahren 391**

Schlussbetrachtung

Selbststeuerung – ein Beitrag zum Ende der Moderne? 397

Dank 405

Verzeichnisse 409

Abbildungen 409

Ungedruckte Quellen 409

Gedruckte Quellen 411

Sekundärliteratur 436

1 Einleitung

Modern, anonymous post-industrial mass societies could not exist without the exquisite self-regulatory skills of their members.¹

Psychology of Self-Regulation

Unternehmerische Selbste fabriziert man nicht mit den Strategien des Überwachens und Strafens, sondern indem man die Selbststeuerungspotenziale aktiviert.²

Ulrich Bröckling

I should like to report the discovery of a remarkably high correlation between national levels of anxiety and economic growth rates.³

Richard Lynn in *Nature*, 1968

Angst, Stress und Aufregung können auf dem Weg zum Erfolg bremsen. Es sei denn, man nutzt genau diese unangenehmen Gefühle, um voran zu kommen.⁴

Süddeutsche Zeitung, 6. 4. 2022

Dieses Buch geht der Frage nach, wie Selbststeuerung möglich wurde und welche Rolle in diesem Prozess die Angst zu spielen begann. Es untersucht die Vorgeschichte des »unternehmerischen Selbst«, das bislang vorwiegend Soziologinnen und Soziologen analysiert und als Leitbild unserer heutigen Existenzweise ausgewiesen haben. Bevor Motivationsgurus und Selbstmanagementtrainer in den siebziger Jahren damit beginnen konnten, an steuerbare Potentiale zu appellieren, musste ein Wissen über eine derartige Steuerbarkeit entstehen. Denn Selbststeuerung ist alles andere als selbstverständlich. Sie ist, wie ich zeigen möchte, eine spezifisch hochmoderne Vorstellung, die dazu beitrug, die Moderne zu beenden. War sie im Fin de Siècle noch ein tautologisches Paradox, ein Appell an den Willen zum

1 Forgas 2009, S. xi.

2 Bröckling 2007, S. 61.

3 Lynn 1968, S. 765.

4 Herrmann 2022.

Wollen, so wurde aus ihr in den folgenden Jahrzehnten eine trainierbare Fähigkeit, deren Erwerb zum Ende des hier zu untersuchenden Zeitraums immer häufiger als Imperativ formuliert wurde, als die Aufforderung »Handle unternehmerisch!«⁵ Sofern diese Aufforderung auch eine Maxime staatlichen Regierens wurde, traten an die Stelle planender Steuerungsstrategien, die auf die gesamte Gesellschaft zielen, solche, die den Einzelnen in die Pflicht zu nehmen beabsichtigen. So jedenfalls das bislang vorherrschende Narrativ der Zeit seit den siebziger Jahren in der Zeitgeschichte.⁶

Die hier zu erzählende Geschichte handelt davon, warum und wie ab den 1870er Jahren die Frage nach dem Wesen des menschlichen Antriebs zum Gegenstand psychologischer Forschung wurde, nachdem sie so lange ein Thema nur von Philosophen und Theologen gewesen war (und von Physiologen, sofern es um körperliche Kräfte ging).⁷ Und sie untersucht, welche Vorstellungen von Politik und Gesellschaft auf der Grundlage der dabei neu entstehenden Konzeption der menschlichen Natur entstanden. Das ist keine Geschichte der Therapeutisierung von Selbst und Gesellschaft,⁸ sondern eine der Verwissenschaftlichung des Willens, genauer gesagt, seiner Problematisierung und forschungspraktischen Zurechtmachung, seiner Rekonzipierung als Motivation im Kalten Krieg und, wie wir sehen werden, seiner Nutzbarmachung für innen- und außenpolitische Entwicklungsprojekte.

Die Forschung, die dieses Wissen produzierte – bald schon Willenspsychologie genannt und nach dem Zweiten Weltkrieg in Motivationspsychologie umgetauft –, wurde im späten 19. Jahrhundert vor allem in Deutschland begonnen, während der 1930er und 40er Jahre in den USA weitergetrieben und ab Mitte der fünfziger Jahre unter Rückgriff auf nunmehr amerikanische Methoden und Konzepte in Westdeutschland wiederaufgenommen. Sie wurde aber auch unter anderen in Japan, Australien, Brasilien, England und den Niederlanden durchgeführt. Die Verwissenschaftlichung der Antriebsfrage ist darum nur als transnationale, das heißt an die Nation noch immer gebundene, diese aber überschreitende Geschichte zu schreiben. Ich werde mich hier auf die international einflussreichsten Zentren in Deutschland/Westdeutschland und den USA konzentrieren und mein besonderes Augenmerk auf den Wissenstransfer zwischen diesen beiden Ländern richten. Dabei geht es mir weniger um die Rekonstruktion der institutionellen Verfestigung und Ausdifferenzierung »der« Willens- und

5 Bröckling 2007, S. 13.

6 Dazu ausführlicher in der Einleitung zum dritten Teil.

7 Siehe dazu die klassische Studie von Rabinbach 2001.

8 Siehe dazu ausführlich Elberfeld 2020, Tändler 2016.

Motivationspsychologie innerhalb der Psychologie als Ganzer, mithin weniger um eine Disziplingeschichte im strengen Sinn. Vielmehr beabsichtige ich, anhand zentraler Akteure nachzuzeichnen, wie die psychologische Neubestimmung der menschlichen Natur mit einer Neubestimmung von Politik und Gesellschaft verknüpft wurde und wie beides auf die Moderne und ihr Ende bezogen war.

Damit sind drei zentrale Problembereiche umrissen, die in dieser Arbeit adressiert werden sollen. *Erstens* die Tatsache, dass das »unternehmerische Selbst« auf *psychologischen Technologien* beruht, die ursprünglich nicht zur Selbststeuerung, sondern zur Beantwortung psychologischer Fragen entwickelt wurden, zur Lösung von Forschungsproblemen, die in Reaktion auf spezifische Zeitprobleme auftraten, und zwar an ganz bestimmten Orten und unter ganz bestimmten Menschen. Die Verwandlung psychologischer Mess-, Vergleichs- und Testtechnologien zum Einsatz im Labor in Selbsttechniken für den Hausgebrauch, war weder ein automatischer, noch ein zufälliger Prozess, sondern ein Vorgang, der selbst motiviert war und praktisch, gleichsam eigenhändig vollzogen werden musste. Die Frage ist, warum und wie es dazu kam.

Um diese Frage zu adressieren, gehe ich mit dem amerikanischen Wissenschafts- und Kulturhistoriker Jamie Cohen-Cole davon aus, dass psychologische Werkzeuge als normativ geladene Instrumente anzusehen sind, mit denen sowohl neues Wissen über die menschliche Natur generiert als auch Werte geprägt und kommuniziert werden können. In ihre Entwicklung gehen kulturelle Vorannahmen ein, ihr wissenschaftlicher Gebrauch trägt zu deren Naturalisierung bei und ihr strategischer Einsatz kann eine Form von Herrschaft sein. Entstehung und Gebrauch psychologischer Technologien zu erforschen heißt darum auch, nach der Verfestigung und Universalisierung von Werten zu fragen und damit die Schnittstelle von Selbst und Gesellschaft in den Blick zu rücken. Cohen-Cole hat von einer »politics of personhood« gesprochen. Gemeint ist damit, dass der Einsatz psychologischer Werkzeuge zur Erzeugung objektiven Wissens über »den« Menschen zur Politisierung der Person beiträgt, weil dabei stets einzelne Eigenschaften und Verhaltensweisen als mehr oder weniger wünschenswert bestimmt werden, und zwar stets im Hinblick auf eine spezifische politische und wirtschaftliche Ordnung – wenn nicht offen und geradeheraus, so doch implizit.⁹ Nicht nur einzelne Menschen lassen sich mit Hilfe psychologischer Technologien nach diesen Eigenschaften neu unterscheiden, gruppieren, das heißt aus- und eingrenzen, sondern auch Gruppen, Parteien und ganze Nationen. Es

9 Cohen-Cole 2009, S. 221 f., Cohen-Cole 2014, S. 8.

ist darum nicht überraschend, wenn auch kaum erforscht, dass Psychologinnen und Psychologen, die mit diesem Geschäft befasst sind – denn es kann ein solches werden –¹⁰, nicht selten auch als Produzenten von Ideen zu Politik und Gesellschaft hervortreten, wenn sie auf der Grundlage ihrer Forschungen Erklärungen darüber abgeben, wie Menschen funktionieren und wie sie in spezifischen Kontexten vielleicht besser funktionieren könnten. Was wir unter einer guten Gesellschaft und effektiver Politik verstehen, haben wir auch ihren Forschungen zu verdanken, selbst wenn man diese nicht als Gewinn betrachten mag. Ihr Wirken ist darum nicht nur wissenschaftsgeschichtlich und kulturgeschichtlich, sondern auch im Rahmen einer Geschichte politischer Ideen in den Blick zu nehmen, in die sie sich mit ihrem Denken zum Teil selbst einordnen.

Das führt mich zur *zweiten* Problemstellung dieser Arbeit und damit zu der Frage, warum die nach dem Zweiten Weltkrieg neu entstehende *Motivationsforschung* *ausgerechnet als Leistungsmotivationsforschung aufstieg und weshalb das Konzept der Leistungsmotivation mit sehr weitreichenden gesellschaftspolitischen Fragen verknüpft wurde*. Dass das, was man schon bald Leistungsbedürfnis nannte, vorrangig auf unternehmerisches – und nicht etwa auf sportliches, spielerisches, wissenschaftliches oder künstlerisches – Verhalten bezogen und dann sowohl mit einer spezifischen Vorstellung von Kapitalismus als auch einer spezifischen Idee von Demokratie in Verbindung gebracht wurde, versteht sich genauso wenig von selbst wie die Umnutzung der dafür entwickelten Testinstrumente als Trainingswerkzeuge. Freilich muss auch diese Schwerpunktsetzung aus ihrem politischen, kulturellen und forschungspraktischen Kontext heraus betrachtet und insbesondere im Zusammenhang des Kalten Krieges verstanden werden. Noch wichtiger aber ist, dass die motivationspsychologische Wissensproduktion nur bedingt als ein rein innerfachlicher Prozess erklärbar ist, als Kritik, Anknüpfung und Weiterentwicklung bereits existierender Verhaltenstheorien. Wie u. a. die wissenssoziologischen Laborstudien Karin Knorr Cetinas gezeigt haben, beruhen wissenschaftliche Innovationen – aber auch Fehlschläge – häufig auf der Inkorporierung fachfremder Wissensbestände, sei dies in Form spontaner Analogiebildungen oder anregender Metaphern, sei dies durch den Zustrom zunächst fachfremder Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.¹¹ Wie wir sehen werden, handelte es sich im Fall der Motivationspsychologie um

¹⁰ Man denke an das lukrative Geschäft mit Persönlichkeitstests, siehe dazu Emre 2018.

¹¹ Cetina 2012, S. 92–125, hier 124. Siehe auch schon Mulkay 1973, S. 36–47, der die Bedeutung wissenschaftlicher Migration als wichtigen Faktor wissenschaftlicher Innovation an die Seite von Thomas Kuhns Konzept wissenschaftlicher Revolutionen stellt.

Wissensbestände (Thesen, Begriffe, Konzepte) vor allem aus der Kultursoziologie, der Geschichtsphilosophie, der Entwicklungsökonomie sowie aus der neu entstehenden Wirtschaftsmathematik. Der an sich triviale Umstand, dass Psychologinnen und Psychologen auch Leser fachfremder Artikel und Bücher sind, die in ihrer Zeit von allgemeinem Interesse scheinen, wird in dem Moment forschungsrelevant, in dem sie das Gelesene in ihre Sprache, die der Psychologie, übertragen, um sich dann in ihrem Forschungsprozess davon leiten zu lassen, wobei das so inkorporierte Wissen seinerseits eine spezifische Auslegung erfährt. Aus wissenschaftsgeschichtlicher Sicht ist nicht entscheidend, ob dies als Herabsetzung oder produktive Erweiterung der Originale anzusehen ist, die freilich ihrerseits auf vorgängigem Wissen aufbauen und dieses umformen. Vielmehr arbeite ich heraus, wie sich fachfremde Thesen, Begriffe und Konzepte, die im weitesten Sinn soziale Tatbestände adressieren, gerade im Zuge ihrer Psychologisierung im Charakter ändern und wie sie dann in neuer Form und auf spezifische Weise anwendbar werden und gesellschaftsprägende Kraft entfalten.

Wie und wo es konkret zu solchen Anwendungen kam, betrifft den *dritten* Problembereich, der in dieser Arbeit behandelt wird. Und zwar anhand verschiedener Politikfelder, in denen sich zwei der hier zu portraittierenden Motivationspsychologen, nämlich David C. McClelland und Heinz Heckhausen, persönlich engagierten: das Feld der amerikanischen Entwicklungspolitik und dasjenige der bundesrepublikanischen Bildungspolitik. Mein Fokus liegt dabei auf den sechziger und frühen siebziger Jahren; ich werde von den ›langen sechziger Jahren‹ (1957–1974) sprechen. Die hier zu bedenkende Frage ist, wie das Engagement dieser zwei Wissenschaftler verstanden werden soll. Ging es ihnen um die praktische Erprobung motivationspsychologischer Hypothesen, also letztlich um Experimente und damit um Wissenschaft? Oder ging es ihnen um die Gestaltung von Gesellschaft – und damit um Politik?

Damit ist die grundsätzlichere Frage nach dem *Verhältnis von Wissenschaft und Politik* berührt, deren historische Verflechtung in der geschichtswissenschaftlichen Forschung bislang vor allem als »Verwissenschaftlichung des Sozialen« (Lutz Raphael) untersucht und auf die Entstehung des modernen Wohlfahrtsstaates bezogen worden ist.¹² Durchaus im Anschluss an dieses noch immer fruchtbare Forschungsprogramm, zugleich aber aus einer neuen Perspektive möchte ich das Engagement der zwei von mir portraitierten Akteure als frühes Beispiele jener Selbststeuerungspolitik untersuchen, die aus soziologischer und zeithistorischer Perspektive häufig unter dem Label Neoliberalismus gefasst und in seiner praktischen Realisierung auf die achtzi-

12 Siehe zu diesem Forschungsprogramm den klassischen Beitrag von Raphael 1996.

ger und vor allem neunziger Jahre datiert worden ist.¹³ Wie ich in den beiden Fallstudien argumentieren werde, entstanden staatliche Maßnahmen, die auf die Aktivierung Einzelner setzen, zeitlich parallel zu Politiken, die die Gesellschaft über umfassende Strukturveränderungen zu steuern versuchten; sie setzten nicht deren Scheitern voraus, sie waren zunächst ein Teil von ihnen. Bevor die hier zu rekonstruierenden Psychotechnologien in den achtziger und neunziger Jahren also über das Medium der Beratungsliteratur auch jenseits der *business class* weitere Verbreitung fanden, kamen sie, wie ich zeigen werde, in den ›langen sechziger Jahren‹ auf Anregung ihrer Erfinder auf verschiedene Weisen und an verschiedenen Interventionsorten der Gesellschaft bereits punktuell zur Anwendung.¹⁴

Fragestellung, methodisch-theoretischer Ansatz und Quellen

Ausgehend von den drei genannten Problembereichen lassen sich die Fragestellung und das Ziel der vorliegenden Untersuchung nochmals genauer fassen. Sie rekonstruiert, wie Selbststeuerung durch die Verwissenschaftlichung des Willens möglich wurde, indem sie das weite Forschungsfeld der Willens- und Motivationspsychologie zwischen 1874 und 1974 methodisch unter drei, mit den genannten Problembereichen korrespondierenden Gesichtspunkten in den Blick nimmt und so handhabbar macht: Ein *erster* Fokus richtet sich auf die Generierung psychologischer Instrumente des Messens, Vergleichens und Trainierens zur Erforschung von Antriebsfragen, und zwar in einer Zeit, als Antriebsfragen in verschiedenerelei Hinsicht als Antriebsprobleme auftraten. Hier lautet die Frage: Unter welchen Umständen wurde der Wille zum empirischen Problem und wie wurden aus Messinstrumenten Trainingswerkzeuge? Damit ist forschungspraktisch die Frage verbunden: Wie und aus welchen Anlässen zirkulierten willens- und motivationspsychologische Konzepte zwischen Deutschland (später der BRD) und den USA und welche Veränderungen gingen mit den damit verbundenen Neueinbettungen

13 Etwa bei Bröckling 2007, S. 62–75, Bröckling 2000, Doering-Manteuffel/Raphael 2012, S. 63–70.

14 Viele der von Bröckling analysierten Beratungstexte aus den 1980er und 90er Jahren verweisen direkt auf Studien der hier untersuchten Psychologen, namentlich von Heinz Heckhausen und David McClelland, vgl. Bröckling 2007, S. 62–75, Bröckling 2000. Auch Luc Boltanski und Ève Chiapello entwickeln das, was sie den »neuen Geist des Kapitalismus« nennen, vollständig auf (französischer) Beratungsliteratur aus den 1960er und 90er Jahren, wobei sie die Verallgemeinerung des Unternehmerischen, d. h. vor allem den Aspekt der Selbstaktivierung in ihrem Textkorpus mit Literatur aus den 90er Jahren finden, vgl. Boltanski/Chiapello 2006, S. 100–129.

in zwar stark international ausgerichtete, zugleich aber auch spezifisch nationale Forschungszusammenhänge einher? Mit welchen Versprechen gelang es den hier zu untersuchenden Wissenschaftlern, ihre Forschung zu finanzieren und welche Erwartungen knüpften jene an ihre Arbeit, die das Geld dafür bereitstellten? Dieser Fragekomplex sei unter dem Schlagwort »Technologien« zusammengefasst.

Ein *zweiter* Schwerpunkt liegt auf dem gesellschaftspolitischen Denken der zwei international einflussreichsten Motivationspsychologen (David McClelland und Heinz Heckhausen), das heißt auf den von ihren Motivationskonzeptionen abgeleiteten Vorstellungen davon, wie menschliches Zusammenleben und dessen Organisation optimiert werden könne, um den nationalen Wohlstand zu mehren und soziale Gerechtigkeit zu steigern. Hier lautet die Frage: Warum fokussierte die motivationspsychologische Forschung ausgerechnet auf Leistungsmotivation und wie, das heißt unter Reformulierung welcher Wissensbestände, wurde Leistungsmotivation erst mit unternehmerischen Verhalten und Kapitalismus, dann mit Demokratie in Verbindung gebracht, zugleich aber auch als universell menschliche Eigenschaft konzipiert? Dieser Fragekomplex sei unter dem Schlagwort »Rationalitäten« zusammengefasst.

Der *dritte* Zugriff betrifft die Wirkmächtigkeit dieser Ideen, und zwar in Bezug auf ihre praktische Umsetzung im Feld der Entwicklungs- und der Bildungspolitik durch Motivationspsychologen selbst. Hier frage ich: Wie wurden gesellschaftspolitische Fragen in psychologisch zu lösende Probleme übersetzt und welche Art von Politik ging daraus hervor? Dies sei unter dem Schlagwort »wissenschaftlich-politisches Engagement« gebündelt.

Die analytische Unterscheidung zwischen »Technologien«, »Rationalitäten« und »Formen des wissenschaftlich-politischen Engagements« ist nicht als Kausalkette zu verstehen, so als ob die Erfindung und der Gebrauch bestimmter Forschungsinstrumente zu bestimmten Gesellschaftsauffassungen und schließlich Politiken führen müsste. Die Unterscheidung der drei Ebenen soll vielmehr helfen, den dezidiert wissenschaftsgeschichtlichen Ansatz dieser Arbeit für Themen jenseits der Wissenschaft zu öffnen, ohne dabei in eine diskursanalytische Untersuchung von Subjektivierungsweisen überzugehen. Bislang ist die Frage der gesellschaftsweiten Durchsetzung unternehmerischer Selbstverhältnisse von Soziologen und Historikerinnen auf der Grundlage von Beratungsliteratur untersucht worden.¹⁵ Ich werde hingegen meinen Fokus auf die Produktion jenes willens- und motivations-

15 Boltanski/Chiapello 2006, Maasen 2007, Maasen/Sutter 2007, Bröckling 2017, Reckwitz 2020, S. 443–624, Senne/Hesse 2019, Elberfeld 2020.

psychologischen Wissens legen, das in diese Beratungsliteratur einfließen sollte und dabei herausarbeiten, wie dieses Wissen von seinen Produzenten selbst mit größeren gesellschaftspolitischen Fragen verknüpft wurde.

Um diese Wissensproduktion aus ihrem zeitlichen Kontext heraus zu verstehen, kombiniert die hier zu unternehmende Analyse eine Makroperspektive der Rahmenbedingungen mit einer Mikroperspektive der Forschungspraxis. Makroperspektivisch werde ich mit Blick auf die Ende des 19. Jahrhunderts neu entstehende Willenspsychologie vier gut untersuchte Moderne-Diskurse in den Blick nehmen, die in der Forschung zum *Fin de Siècle* auf zentrale Moderne-Erfahrungen bezogen worden sind, aber auch, wie ich zeigen werde, aufs engste mit der Problematisierung des Willens zusammenhängen. Gemeint sind die Diskurse um Erschöpfung, Individuation, Degeneration und Fragmentierung, ohne die der Wille wohl nicht zu einem empirischen Problem geworden wäre. Im Hinblick auf die Problematisierung dessen, was man nach dem Zweiten Weltkrieg als »Motivation« und schon bald als »Leistungsmotivation« zu erforschen begann, war ein breiter Angst-Diskurs zentral, der sich in den USA und Westdeutschland aus den je eigenen Nachwirkungen des gerade zu Ende gegangenen Zweiten Weltkriegs speiste und der mit Heraufziehen des Kalten Krieges auf Dauer gestellt zu werden schien. Auch hier kann man sagen, dass ohne diesen Erfahrungsrahmen, der nicht nur das Denken der Menschen, sondern vor allem auch ihr Befinden prägte, die Motivationspsychologie einen anderen Lauf genommen hätte. Im Hinblick schließlich auf den Einsatz motivationspsychologischen Wissens in der amerikanischen Entwicklungs- und der bundesdeutschen Bildungspolitik war der vom Kalten Krieg befeuerte, ebenfalls gut erforschte Wachstumsdiskurs zentral, dessen Dominanz bis Anfang der siebziger Jahre in den USA und in Westdeutschland ganz wesentlich dazu beitrug, dass aus motivationspsychologischer Grundlagenforschung angewandte Forschung wurde und, wie wir im dritten Teil sehen werden, auch eine spezifische Art von Politik.

Mikroperspektivisch werde ich im Anschluss an Arbeiten der *Science Studies* vor dem Hintergrund der genannten Diskurse die Verfahren der Wissensgenerierung untersuchen, also die durchgeführten Experimente und herangezogenen Versuchspersonen, die eingesetzten Befragungs- und Messverfahren sowie die Deutung der dabei gewonnenen Daten samt der von ihnen abgeleiteten Konzepte; deren Korrektur und Erweiterung bis zum geschichtsphilosophischen Großargument und deren Verdichtung und Formalisierung bis zum mathematischen Satz.¹⁶ Indem ich versuchen

¹⁶ Zum *practical turn* in der Wissenschaftsgeschichte siehe Hagner 2001, Daston 2000, Latour/Woolgar 1979, Fleck 1980.

werde, diese Mikroperspektive des konkreten Forschens auf die Makroperspektive der Diskurse und politischen Ereignisse zu beziehen, soll einerseits die Determiniertheit dessen, was die hier im Zentrum stehenden Akteure taten, deutlich werden, ihre Zeitbedingtheit und ihr begrenzter Horizont. Andererseits aber soll auch die Kontingenz ihres Tuns, die Unvorhersehbarkeiten und Zufälligkeiten ihres Suchens und Probierens deutlich werden, kurz, die Eigenlogik experimenteller Forschung, in der nur Neues emergiert, wenn das Experimentalsystem hinreichend offen ist und als »Generator von Überraschungen« funktioniert, wie Hans Jörg Rheinberger in Anschluss an den amerikanischen Biochemiker und Molekularbiologen Mahlon Hoagland schrieb.¹⁷ Wie wir sehen werden, spielte dieses Überraschungsmoment auch in der Leistungsmotivationsforschung eine wichtige Rolle.

Im Zentrum meiner Analyse stehen fünf Psychologen samt ihres wissenschaftlichen Umfelds, nämlich die Deutschen Wilhelm Wundt, Narziß Ach, Kurt Lewin, Heinz Heckhausen und der Amerikaner David C. McClelland, wobei ich im zweiten und dritten Teil der Arbeit auf McClelland und Heckhausen fokussiere. Sie bilden den Schwerpunkt der Arbeit. Dass ich genau *diese* fünf Psychologen gewählt habe, liegt einerseits an ihrer besonderen Bedeutung für die Willens- und Motivationspsychologie – Ach, Lewin, McClelland und Heckhausen zählen zu den wichtigsten, weil innovativsten und weitere Forschung anregenden Begründern der Willens- und Motivationspsychologie. Sie wurden in ihrer Zeit innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft auch so wahrgenommen, wie Nachrufe, Auszeichnungen und Ehrungen belegen.¹⁸ Andererseits kann gerade an McClelland und Heckhausen die Verschränkung von Wissenschaft und Politik, von Forschung und persönlichem Engagement sowie der Wissenstransfer zwischen Westdeutschland und den USA herausgearbeitet werden, nicht zuletzt, weil beide in einem kollegial-freundschaftlichen Verhältnis standen.

Der Untersuchungszeitraum (1874–1974) umfasst gut hundert Jahre, wobei ich nicht den gesamten Zeitraum gleichmäßig abdecke, sondern problemorientiert auf jene Phasen fokussiere, in denen die Willens- und Motiva-

¹⁷ Rheinberger 2006, S. 9.

¹⁸ Johannes Lindworsky schrieb 1923, man begehe »keine historiographische Ungerechtigkeit, wenn man die Geschichte der experimentellen Willensforschung erst mit den Arbeiten Achs beginnen läßt.« Lindworsky 1923, S. 4; Edward Tolman stellte in seinem Nachruf Kurt Lewin auf eine Stufe mit Sigmund Freud und hob besonders seine motivationspsychologischen Beiträge hervor (Tolman 1948b, S. 4); David McClelland erhielt 1987 den »Award for Distinguished Scientific Contribution« der American Psychological Association; Heinz Heckhausen wurde 1988 das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse verliehen.

tionsforschung wichtige Schritte tat.¹⁹ Ich beginne mit dem Jahr 1874, in dem Wilhelm Wundt den ersten Band seiner *Grundzüge der physiologischen Psychologie* vorlegte. Das war nicht nur eine Schrift, die das Arbeitsfeld einer künftigen Grundlagenwissenschaft »des inneren und äußeren Lebens«²⁰ umriss und damit einen wichtigen Grundstein für die Psychologie als Experimentalwissenschaft legte. In ihr wurde auch erstmals systematisch zwischen Willensakten, physiologischen Bewegungen und Vorstellungen unterschieden und die Frage ihres Zusammenhangs und somit jene nach dem Ursprung des Willens gestellt. Damit beginnt die experimentelle Erforschung des Willensproblems, dem sich in der Folge zwar weniger Wundt selbst, aber seine Schüler, wie etwa Hugo Münsterberg und am ausgiebigsten Narziß Ach (ein Schüler Oswald Külpes, seinerseits ein Schüler Wundts) widmen sollten.

Das Buch endet in der ersten Hälfte der 1970er Jahre, als die Anwendung motivationspsychologischen Wissens auf politische Fragen derart normal zu werden begann, dass Motivationspsychologen zu genuin politischen Fragen, wie etwa jenen der »Chancengleichheit«, Studien verfassten und diese von Politikern aufgegriffen wurden. Stichjahre sind hier einerseits 1973, als David McClelland seinen einflussreichen Artikel »Testing for Competence Rather Than for Intelligence« veröffentlichte, mit dem ein wichtiger Grundstein für das sogenannte *competency movement* gelegt und zugleich ein Beitrag zu gesellschaftlichen Gerechtigkeitsfragen geleistet werden sollte, sowie 1974, als Heinz Heckhausen seine Studie *Leistung und Chancengleichheit* publizierte, die für Politiker relevant wurde.²¹ In diesem Zeitraum begann, so ließe sich zugespitzt formulieren, das von der Motivationspsychologie entwickelte Selbststeuerungswissen zu einer Maxime staatlichen Regierens zu werden.

Führende Motivationspsychologen meinten später, die von Daniel Bell 1973 verkündete »nachindustrielle Gesellschaft« könne ohne das »exquisite« Vermögen zur Selbststeuerung nicht existieren, wie das eingangs vorangestellte Zitat belegt. »Failures of self-regulation«, heißt es kurz nach dem dort zitierten Satz weiter, »produce disastrous social results and threaten the

19 Bis auf einige kursorische Bemerkungen werde ich nicht auf die Zeit des Nationalsozialismus eingehen. Wie sich die Willenspsychologie unter dem Ach-Schüler und Leiter der nationalsozialistischen Heerespsychologie Max Simoneit zur charakterologischen Eignungsdiagnostik weiterentwickelte, wäre ein Forschungsprojekt für sich. Dass der »Wille« im weltanschaulichen Denken der Nationalsozialisten eine wichtige Rolle spielte, steht außer Frage und ist von anderen Studien bereits bearbeitet worden. Siehe dazu z. B. Wippermann 1983, Haug 1986, Weber 1993, Kroll 1998, Rinn 2005, Thamer 2010, Leo 2013.

20 Wundt 1874, S. 1.

21 Zum Einfluss McClellands auf die Entstehung des *competency movements*, siehe das Interview mit David McClelland ein Jahr vor seinem Tod bei Adams 1997 sowie Horton et al. 2002, S. 8 ff. sowie Gelhard 2018a, S. 62–72.

very fabric of our culture and society as well as personal relationships.«²² Ich ende also in dem Moment, in dem jene Beratungsliteratur unter Rückgriff auf die hier beschriebenen Wissensbestände Verbreitung fand, auf deren Grundlage in der soziologischen und zeitgeschichtlichen Forschung das »unternehmerische Selbst« rekonstruiert worden ist. Sofern es mir geboten erscheint, werde ich in kurzen Ausblicken vereinzelt bis in die achtziger und neunziger Jahre vorgreifen. Erst diese *longue durée* Perspektive macht es möglich, die Verschiebung vom Wille zur Motivation in den Blick zu bekommen und in diesem Übergang das zu analysieren, was Selbststeuerung im Kern auszeichnet: die gezielte Veränderung einzelner Antriebskomponenten und ein strategisches Verhältnis zu sich selbst. Zudem erlauben die gut hundert Untersuchungsjahre, den Transfer des Wissens vom deutschen in den amerikanischen und vom amerikanischen wieder zurück in den westdeutschen Forschungskontext in die Untersuchung einzubeziehen.

Als Quellen lege ich zum einen die publizierten Schriften der fünf genannten Hauptakteure samt ihrer Forschungskolleginnen und -kollegen zugrunde – also wissenschaftliche Studien, Artikel in Fachzeitschriften, Sammelbänden, Lehrbüchern, aber auch Beiträge in nicht-wissenschaftlichen Zeitschriften, Interviews in Magazinen sowie vereinzelt in Ratgebertexten. In Bezug auf David McClelland und Heinz Heckhausen ziehe ich auch nicht veröffentlichte Forschungsanträge, Gutachten, Forschungszwischen- und Forschungsabschlussberichte, Korrespondenzen, Berufungsakten, autobiographische Notizen und nicht publizierte Interviews aus zusammen zehn Archiven in Deutschland und den USA heran. Auf dieser Grundlage ist es möglich, die Frage nach der Verwissenschaftlichung des Willens nicht nur von den publizierten Resultaten her nachzuvollziehen, in denen sich häufig eine nachträglich hergestellte Ordnung findet, die nicht dem eigentlichen, von Offenheit gekennzeichneten Forschungsgeschehen entspricht, sondern auch von den Entstehungskontexten her, das heißt mit Blick auf jene sozialen Netzwerke, institutionellen Einflüsse und praktischen Probleme, durch die Forschung als sozialer und institutionell eingebundener Prozess gekennzeichnet ist.²³ Hierfür erweisen sich insbesondere Forschungsberichte als aussagekräftige Quellen, während für die Frage nach persönlichen Motivationen, anvisierten Anwendungszielen und deren gesellschaftliche Relevanz besonders Forschungsanträge und deren Gutachten aufschlussreich sind, aber auch Berufungsakten, sofern in ihnen die Bedeutung wissenschaftlicher Leistungen aus fachlicher und politischer Sicht beurteilt wird. Korrespondenzen schließlich

22 Forgas et al. 2009, S. xii.

23 Ich orientiere mich hier an der Wissenschaftstheorie Ludwik Flecks, siehe Fleck 1980.

gewähren einen Blick in das Forschungsgeschehen selbst, in das Zustandekommen von Entscheidungen und die Bewertung dessen, was getan oder unterlassen wurde und in publizierten Forschungsbeiträgen meist getilgt ist.

Forschungskontexte

Das vorliegende Buch schreibt sich in drei Forschungskontexte ein: Erstens in die *Geschichte der experimentellen Psychologie*, zweitens in die seit etwa zehn Jahren durch anglo-amerikanische Impulse neu angeregte Forschung zu den *Sozialwissenschaften im Kalten Krieg* und drittens in die *Geschichte der Verwissenschaftlichung des Sozialen bzw. der Politik*, die sich ihrerseits einordnen lässt in die umfassendere Geschichte der Moderne. Wer an dieser Darstellung nicht im Detail interessiert ist, kann zu den Thesen des Buches vorblättern (ab Seite 30).

1. *Geschichte der experimentellen Psychologie*: Innerhalb der Wissenschaftsgeschichte nimmt die Geschichte der Psychologie eine Randstellung ein. Betrieben wird sie überwiegend von Psychologinnen, seltener von Historikerinnen; beheimatet war sie sowohl in den USA wie auch in Deutschland lange innerhalb der Psychologie, weniger innerhalb der Geschichtswissenschaft,²⁴ wobei als Reaktion auf den Abbau der wenigen Lehrstühle für Psychologiegeschichte an Psychologischen Instituten in Deutschland in jüngster Zeit der Versuch unternommen wird, das Fach als »Psychological Humanities« neu aufzustellen – und damit vor dem Aussterben (in Deutschland) zu retten.²⁵ Vor dem Hintergrund dieser Konstellation lassen sich in der Historiographiegeschichte vier Entwicklungsphasen unterscheiden, an deren Erträge die vorliegende Arbeit anknüpfen kann, von denen sie sich aber auch abgrenzen wird.

In der *ersten*, bis in die späten 1960er Jahre währenden Phase wurde die Geschichte der experimentellen Psychologie nicht als Wissenschaftsge-

24 Für den deutschsprachigen Kontext Lück et al. 1987, S. 12, für den amerikanischen Kontext Ash 1983 sowie Geuter 1984, S. 825.

25 2015 veröffentlichten führende Psychologiehistorikerinnen und -historiker ein »Memorandum zur Lage und Zukunft des Faches Geschichte der Psychologie«, in dem sie die zurückgehende Bedeutung der Psychologiegeschichte an deutschen Psychologischen Instituten beklagen, siehe Schönplüg/Lück 2015. Bislang sind daraus allerdings keine Konsequenzen gefolgt. Auch der Wissenschaftsrat kritisierte den »Rückgang von Studien zur Geschichte des Faches und zu wissenschaftstheoretischen Fragestellungen«, vgl. Wissenschaftsrat 2018, S. 55. Zum neuen Ansatz der »Psychological Humanities« Malich/Keller 2020.

schichte, sondern als präsentistische Ideen- und Theoriegeschichte geschrieben, deren Funktion darin bestand, der neu entstehenden Disziplin eine szientistische Berufsidentität zu verschaffen und im Rahmen innerfachlicher Auseinandersetzungen wissenschaftliche Ansprüche zu rechtfertigen.²⁶ Interessant sind die aus dieser Phase stammenden Arbeiten als Quellen, als Zustandsbeschreibungen jener Forschungsfelder, über die sie zum Zeitpunkt ihres Erscheinens sprechen.

In den siebziger Jahren geriet dieser ideengeschichtliche Ansatz auch in Westdeutschland zunehmend in die Kritik, und Psychologiehistoriker, insbesondere aus dem Umkreis der neu entstehenden »Kritischen Psychologie«, wandten sich der sozialen und ökonomischen Bedingtheit psychologischer Methoden und Konzepte zu. Im Zentrum dieser *zweiten*, sozialgeschichtlichen Phase stand neben der nun dezidiert kapitalismuskritischen Rekonstruktion psychologischer Theorien und Methoden einerseits der Prozess der Institutionalisierung der Psychologie als universitäre Disziplin und andererseits deren Einsatz in verschiedenen Praxisfeldern wie Industrie, Schule, Erziehungsberatung und Militär, kurz das, was William Stern und Hugo Münsterberg Anfang des 20. Jahrhunderts »Psychotechnik« nannten.²⁷

Eine zentrale Einsicht der Beiträge dieser Phase, an die hier angeknüpft werden kann, besteht darin, dass die Psychologie als Wissenschaft stets von den gesellschaftlichen Anforderungen abhing, die zu unterschiedlichen Zeiten an sie gestellt wurden, dass sich mithin nicht streng zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung unterscheiden lässt und nicht von einem einseitigen Wissenstransfer von der Theorie in die Praxis ausgegangen werden kann (häufig war es genau umgekehrt), weil auch die vermeintlich reine Grundlagenforschung immer schon im Hinblick auf spezifische Anwendungsfragen betrieben wurde, wenn auch stärker seit ihrer Verankerung an der Universität (in Deutschland mit der Einführung der Diplomprüfungsordnung 1941) und ihrer damit verbundenen Ausrichtung auf bestimmte Berufsfelder. Dieser Befund ist auch von späteren Fallstudien weiter bestätigt worden.²⁸

So wichtig diese Einsicht ist, so sehr neigt dieser Ansatz nun seinerseits zur Einseitigkeit, nämlich zum Sozialdeterminismus, in dem die Eigenlogik experimenteller Forschung gar nicht erst eigens in den Blick genommen wird.

26 Lück et al. 1987, S. 14. Zu nennen sind hier unter anderem Boring 1950, S. 692–734, Bolles 1967a, im deutschen Kontext die Abschnitte bei Schiller 1948, S. 192–231, Hehlmann 1963, S. 274–280, 362–373, Pongratz 1967, S. 293–300, 310–313, 333–347.

27 Jäger/Sträubler 1978, Bruder 1973, Maikowski et al. 1976, Geuter 1988, Ash/Geuter 1985, Danziger 1979, Danziger 1987. In dieser Tradition stehen auch noch Patzel-Mattern 2010.

28 Siehe dazu Ash/Sturm 2004.

Letztlich handelt es sich bei den Studien dieser Phase überwiegend nicht um Geschichten der Fabrikation wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern um Sozialgeschichten der bürgerlichen Gesellschaft – nicht zufällig ist in ihnen immer wieder von der »bürgerlichen Psychologie« die Rede.²⁹

Angeregt durch programmatische Studien des amerikanischen Psychologen und Psychologiehistorikers Kurt Danziger hat man seit den 1990er Jahren dieses Manko dadurch auszugleichen versucht, dass gezielt die soziale Natur psychologischer Forschung in den Blick gerückt wurde – also gerade jene Eigendynamiken wissenschaftlicher Gemeinschaften und ihre konkreten investigativen Praktiken, die im sozialgeschichtlichen Ansatz unbeachtet geblieben waren.³⁰ Daraus erwuchs sowohl eine Geschichte psychologischer Kategorien und Konzepte, die nun auch deren Wirklichkeit schaffende Dimension mit einbezog, als auch und direkt daraus abgeleitet eine Geschichte des sich psychologisierenden Selbst, die sich allerdings insbesondere im deutschen Sprachraum schon bald wieder von ihrer wissenschaftsgeschichtlichen Wurzel entkoppelte und zur allgemeinen Kulturgeschichte der Subjektivierung überging.³¹

Innerhalb dieser *dritten*, sozialkonstruktivistischen Phase ist hier einerseits die von Mitchell G. Ash vorgelegte Studie über die Geschichte der Berliner Gestaltpsychologie hervorzuheben, weil sie in bis heute unüberbotener Genauigkeit jenes kulturelle, institutionelle und vor allem wissenschaftstheoretische Setting rekonstruiert hat, in dem zwei der für die Willens- und Motivationspsychologie wichtige Figuren akademisch sozialisiert worden sind, nämlich Kurt Lewin und Wolfgang Metzger.³² Andererseits ist auf Kurt Danzigers Studie *Naming the Mind. How Psychology Found its Language* einzugehen, weil darin erstmals der Versuch unternommen wurde (wenn auch in nur einem Kapitel), jenes Interesse der (amerikanischen) Psychologie an Antriebsfragen zu erklären, das von Autoren wie Robert C. Bolles und Edwin Boring nur konstatiert worden war.³³ In seinem siebten Kapitel mit dem Titel »Motivation and Personality« entwickelt Danziger die These, die parallele Einführung von *motivation* und *personality* sei in den USA bereits in den 1910er und 20er Jahren erfolgt³⁴ und als Reaktion auf einen in dieser

29 So in den meisten der in Fußnote 27 genannten sowie weiteren Büchern dieser Phase.

30 Danziger 1990, S. 1–16.

31 Danziger 1997c, Danziger 1997a, Ash 1992, Hacking 1995, Rose 1998, in dieser Tradition auch noch Eghigian et al. 2007, Traue 2010, Tändler 2016, Elberfeld 2020.

32 Ash 1995. Ich werde an geeigneter Stelle darauf zurückkommen.

33 Siehe Bolles 1967b, Boring 1950.

34 Ein Blick auf die Kurve des Google Ngram Viewer (englischer Korpus) zur Phrase »to motivate« bestätigt dies.

Zeit vorherrschenden Kontrolldiskurs zu deuten, der auf die Manipulation von Konsumenten durch Werbung, die Effizienzsteigerung der Arbeit in Industriebetrieben und Großunternehmen sowie die Rationalisierung des Bildungssystems durch neue Unterrichtsmethoden abgezielt habe, ohne dabei auf Zwangsmaßnahmen zu setzen. Es seien dies die Kontexte gewesen, in denen das Verb »to motivate« in Gebrauch gekommen und von dort her von Psychologen aufgegriffen wurde. Namentlich von dem an der Harvard Universität lehrenden Psychologen Leonard T. Troland, der in seiner 1928 erscheinenden Schrift *The Fundamentals of Human Motivation* nach eigenen Angaben zum ersten Mal das Substantiv »motivation« im Titel eines Buches verwandte, während im selben Jahr die American Psychological Association den Begriff in ihre *Psychological Abstracts* aufnahm. Zehn Jahre später finden sich unter diesem Stichwort 26 Titel verzeichnet, darunter auch Paul Thomas Youngs Schrift *Motivation of Behavior. The Fundamental Determinants of Human and Animal Activity* (1936), die die Behandlung des Themas tatsächlich mit dem Kontrollargument rechtfertigt: »We all desire to influence and control human behavior – our own and that of others«, heißt es dort im ersten Kapitel.³⁵

So plausibel Danzigers Kontrolldiskurs-These ist, so einseitig und letztlich kurzschlüssig scheint mir die Ableitung wissenschaftlicher Entwicklungen allein von diskursiven Ereignissen, auch wenn diese wichtig sind. Nicht nur unterschlägt Danziger die willenspsychologische Vorgeschichte der Motivationspsychologie, die über den 1933 in die USA emigrierten Kurt Lewin nach Deutschland, und dort bis ins 19. Jahrhundert zurückführt. Seine Datierung des Beginns der Motivationspsychologie auf die Zwischenkriegszeit suggeriert auch, dass die bei Young und Troland unter dem neuen Label »motivation« zusammengeführten Theorien mit dem Ziel des Kontrollieren-Wollens entworfen wurden, während sie in Wirklichkeit aus Forschungszusammenhängen stammten (unter anderem der Instinkt-, Reflex-, Wahrnehmungs-, Lern- und Spielpsychologie sowie auch aus der Psychoanalyse), in denen es zwar auf unterschiedliche Arten um Verhaltensbeeinflussung, nicht aber per se um Kontrolle ging. Troland und Young freilich wollten sie in diesem Sinn fruchtbar machen.

Eingelöst werden sollte das Versprechen der Steuerbarkeit, wie ich argumentieren werde, erst nach dem Zweiten Weltkrieg mit einer zentralen methodischen Innovation, deren Durchsetzung nicht mehr vom Kontrolldiskurs her erklärt werden kann. Sofern man seinen Fokus auf *Selbst*-steuerung legt, auf den Moment also, ab dem diese tatsächlich möglich wurde, beginnt

35 Danziger 1997b, Young 1936, S. 2.

diese Geschichte später. Wie ich argumentieren werde, stand sie nicht im Zeichen von Disziplin und Unterwerfung, sondern im Zeichen von Freiheit und Selbstverwirklichung. Wie man *diese* Freiheit und *diese* Selbstverwirklichung bewerten mag, ist eine andere, letztlich nicht mehr historische Frage. Festhalten möchte ich aber: die Unterscheidung von einem philosophischen Freiheitsbegriff der Selbstbestimmung und einem psychologischen Freiheitsverständnis der Selbststeuerung betrifft, seit sie möglich ist, eine nicht mehr verallgemeinerbare Sichtweise über das Wesen der menschlichen Natur, die neben anderen, alternativen Sichtweisen existiert.³⁶ Unvermeidlich paradox formuliert könnte man sagen: Man kann seither wählen, wie man wollen will. Welche Wahl die beste ist, entscheidet jeder für sich selbst, auch deshalb, weil unsere je eigene Konzeption der menschlichen Natur der letzte Grund ist, in dem unsere je persönlichen politischen Überzeugungen ankern. Dass die Psychologie einen allmächtigen Diskurs über die menschliche Natur erzeugt, vor dem es kein Entrinnen gibt (sofern man ihm entkommen will), glaube ich nicht, denn was die menschliche Natur sei, wird selbstverständlich nicht nur von ihr definiert, sondern zugleich auch von anderen wissenschaftlichen Disziplinen und nicht-wissenschaftlichen Glaubenssätzen, ohne dass sich daraus ein kohärentes Ganzes ergäbe. Das Konzept ist überdeterminiert und eben darum auf vielfältige Weise anschlussfähig.

Die Frage der Wertung führt mich zur *vierten* und jüngsten Phase der Psychologiegeschichte, zum eingangs erwähnten Vorschlag der *Psychological Humanities*, von dem man erst wird sehen müssen, ob er sich als eigenständiger Ansatz etabliert. Neu ist hier der Anspruch, die Wissensproduktion der Psychologie nicht mehr »nur« historisch in ihrem Wandel zu reflektieren, sondern aus interdisziplinär-kulturwissenschaftlicher Perspektive (aufgezählt werden Psychologie, Philosophie, Literaturwissenschaft, Kunst- und Bildgeschichte) auch konstruktiv zu kritisieren, um letztlich nichts weniger als »die Auseinandersetzung mit theoretischen und ethischen Fragestellungen *innerhalb* der Psychologie [zu] fördern.«³⁷ Mit anderen Worten: Es geht darum, eine bessere Psychologie hervorzubringen, indem epistemologische, theoretische und ethische Fragen aufeinander bezogen und mit einem »komplexen Begriff von Kritik«³⁸ auch wertend beantwortet werden.

Ein solcher an die Tradition der Kritischen Theorie anschließender Kritikbegriff (verwiesen wird auf Arbeiten von Rahel Jaeggi und Tilo Wesche)

36 Zur Unterscheidung von Selbststeuerung und Selbstbestimmung z. B. Gelhard 2018a, S. 127f., Gelhard 2018b, S. 75–116, 315–395.

37 Malich/Keller 2020, S. 92 (Hervorh. im Original).

38 Malich/Keller 2020, S. 91.

zielt nicht mehr auf die Öffnung von Möglichkeitsräumen ab, sondern darauf zu bestimmen, »was wir tun sollten«. ³⁹ Das »Wir« in dieser Formulierung zeigt an, wie sehr die Vertreter dieses Ansatzes vom Standpunkt der Psychologie aus sprechen, als kritische Psychologinnen und Psychologen, die sich eine reflektiertere Psychologie und eine sensiblere psychologische Praxis wünschen.

So nachvollziehbar und sympathisch dieses Anliegen ist, so problematisch erscheint mir als Historiker, dass die Identifizierung und Korrektur von Fehlentwicklungen psychologischer Forschung – von solchen müsste man konsequenterweise dann sprechen – selbst wiederum wissenschaftlich durchgeführt werden soll. In etwa so, wie Ethikkommissionen in der medizinischen Forschung dies tun, nur deutlich umfassender, da es innerhalb der Psychologie bereits ethische Mindeststandards gibt. In der vorliegenden Arbeit werde ich daran nicht anknüpfen. Als Historiker richtet sich mein Interesse letztlich nicht auf die Psychologie als Disziplin und die Verbesserung therapeutischer Praktiken, sondern auf unsere Gegenwart, in der psychologische Konzepte jenseits der Psychologie soziale und politische Wirkungsmacht entfaltet haben. Wie es in Bezug auf »Selbststeuerung« dazu kam, ist noch immer erklärungsbedürftig; wie man sich dazu verhält eine Sache persönlicher Überzeugungen.

2. *Sozialwissenschaften im Kalten Krieg*: Die Frage, welche Rolle die Wissenschaften für die Entwicklung des Kalten Krieges und umgekehrt, der Kalte Krieg für die Entwicklung der Wissenschaften spielte, erfährt insbesondere in der amerikanischen Geschichtswissenschaft schon seit geraumer Zeit große Aufmerksamkeit. Wie Corinna Unger in ihrem Forschungsüberblick zu diesem Themenkomplex 2006 angemerkt hat, forderten amerikanische Historikerinnen und Historiker bereits Mitte der 1980er Jahre, das Verhältnis genauer zu erforschen. ⁴⁰ Seither ist in einer kaum mehr zu überblickenden Vielzahl an Studien unter anderem nach der Entwicklung und Neuentstehung einzelner Disziplinen, dem Ausbau und Rückgang staatlicher und privater Förderung, dem Einzug einzelner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Regierungen und Beraterstäbe, der Entstehung eines eigenen, durch den Kalten Krieg bedingten Denkstils, der Forcierung spezifischer Methoden und forschungsorganisatorischer Arrangements, dem Verhältnis von Grundlagenforschung und angewandter Forschung sowie nach der Entstehung eines sogenannten militärisch-industriellen-akademischen Komplexes (Leslie

39 Malich/Keller 2020, S. 101.

40 Unger 2006, S. 49.

W. Stuart) gefragt worden, um nur einige der wichtigsten Themenfelder zu nennen.⁴¹ Dass die Situation des Kalten Krieges, insbesondere in der Zeit zwischen den 1940er bis 1970er Jahren, zum Ausbau des Wissenschaftssektors insgesamt führte, weil die Vereinigten Staaten und ihre Verbündeten auf der einen Seite und die Sowjetunion und deren Satelliten auf der anderen nicht nur in den Bereichen Rüstung und Verteidigung, sondern insgesamt um gesellschaftliche Progressivität, um Modernität wetteiferten, ist seit einiger Zeit Konsens in der Forschung.⁴² Unterschiedliche Sichtweisen gibt es hingegen zur Frage, ob dieser Ausbau für alle Wissenschaften eine Chance dargestellt hat oder eher eine Einschränkung war, ob Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in ihrer Themen- und Methodenwahl beeinflusst und vom alles überwölbenden Sicherheitsprimat bevormundet wurden, oder ob sie in der Lage waren, sich Freiräume zu schaffen, in denen sie relativ eigenständig forschen konnten.⁴³

In Bezug auf die Sozialwissenschaften im Kalten Krieg wurde in der älteren Forschung lange davon ausgegangen, dass die breite staatlich-militärische Unterstützung sozialwissenschaftlicher Disziplinen für militärische, vor allem aber entwicklungs- und modernisierungspolitische Zwecke bis Anfang der siebziger Jahre deren theoretische Fundierung und praktische Durchführung so sehr durchdrang, dass es angemessen schien, von den »Cold War social sciences« zu sprechen.⁴⁴ Gemeint sind damit insbesondere Soziologie, Ökonomie, Anthropologie, Psychologie, Philosophie, Politikwissenschaft und die Area Studies und deren häufig interdisziplinärer, problem- und projektorientierter sowie auf Formalisierbarkeit abstellender Charakter. Neuere Studien haben dieses Narrativ als zu pauschal kritisiert und vorgeschlagen, den Einfluss des Kalten Krieges noch stärker in der Wissensproduktion selbst unter die Lupe zu nehmen und dabei zwischen Antragsrhetorik und eigentlicher wissenschaftlicher Praxis zu unterscheiden, um so auch der grundsätzlicheren Frage auf die Spur zu kommen, »how broad political and cultural contexts matter in the development of the sciences and their role in society.«⁴⁵

Daneben wird insbesondere in der neuesten Forschung die scharfe Teilung der ideologischen Blöcke in Zweifel gezogen und mit Blick auf wissenschaft-

41 Siehe die historiographischen Überblicke bei Solovey/Dayé 2021a, Oreskes 2014, Unger 2006, für die ältere Forschung Solovey 2001, Leslie 1994, Hounshell 1997.

42 Oreskes 2014, S. 1f.

43 Siehe dazu die Beiträge bei Oreskes/Krige 2014, Solovey 2012.

44 Siehe hierfür beispielhaft Gilman 2003, Simpson 1998, Herman 1995a.

45 Solovey 2012, S. 5, siehe auch: Engerman 2010, Heyck/Kaiser 2010, Greiner et al. 2011, Isaac 2011, Isaac/Bell 2012, Mirowski 2012, Gilman 2014, Link 2018a.

liche Kooperationen auch über den Eisernen Vorhang hinweg nach Transfers und Austauschbeziehungen gefragt.⁴⁶ In der vorliegenden Arbeit schließe ich mich diesen jüngeren Trends an, indem ich einerseits herausarbeiten werde, inwiefern die Angewiesenheit auf öffentliche Fördermittel und deren großzügige Gewährung (bis Anfang der 1970er Jahre)⁴⁷ dazu geführt hat, dass Motivationspsychologen ideologisch auf den Kurs der Modernisierungstheorie und -politik einschwenkten (oder nicht). Andererseits behalte ich im Blick, inwiefern der für die Psychologie typische Anspruch, universale, gerade nicht kulturspezifische Aussagen über die menschliche Natur zu treffen, dazu beitrug, den ideologischen Rahmen des Kalten Krieges auch zu unterlaufen. Hat die amerikanische Historikerin Ellen Herman in ihrer schon zum Klassiker gewordenen Studie *The Romance of Psychology: Political Culture in the Age of Experts* (1995) die beeindruckende Breite aufgezeigt, in der amerikanische Psychologinnen und Psychologen während des Kalten Krieges ihre Forschung für politische, militärische und ökonomische Zwecke nutzbar machten, so werde ich die Grenzen dieses politischen Einflusses betonen, indem ich die Reibungspunkte herausarbeite, die sich aus psychologischem Universalismus-Anspruch und politisch-ideologischem Partikularismus ergeben konnten. Ich werde mithin das Scheitern eher als das Gelingen psychologisch-politischer Interventionen in den Vordergrund rücken und dabei auf die Unterschiede fokussieren, die sich zwischen den USA und Westdeutschland feststellen lassen.⁴⁸

3. *Geschichte der Verwissenschaftlichung des Sozialen in der Moderne*: Dass ein wesentliches Charakteristikum westlicher Gesellschaften seit etwa der Mitte des 19. Jahrhunderts und verstärkt seit den 1880er Jahren in ihrer wissenschaftlichen Selbstproblematisierung und -steuerung besteht, ist von der geschichtswissenschaftlichen Forschung der letzten gut dreißig Jahre vor allem mit sozial- und diskurs-, seltener mit wissenschaftsgeschichtlichen Ansätzen in einer Vielzahl von Studien untersucht und über die Rückbindung an Prozesse der Bürokratisierung, Professionalisierung, Nationenbildung, Säkularisierung und Sozialdisziplinierung in die größere Geschichte der Moderne bzw. der Modernisierung eingeordnet worden.⁴⁹ Insbesondere medizin-, psychiatrie-, biologische-, physiologie- und psychologiehistorische Arbeiten haben gezeigt, wie das in diesen Disziplinen produzierte Wissen

46 Siehe die Beiträge bei Solovey/Dayé 2021b.

47 Zur Finanzierung ausführlich Rohde 2013, Solovey 2013a.

48 Herman 1995b, ähnlich auch bei Lemov 2006, S. 147–241.

49 Raphael 1996, S. 179, Raphael 2012.

zur Entstehung neuer Standards von Normalität und Devianz, neuer Strategien zur Effizienz- und Leistungssteigerung sowie neuer Therapieverfahren beitrug, insofern es in zunehmenden Maße etwa vor Gericht, in Schulen und Betrieben, im Militär und in der Armen- und Sozialfürsorge, schließlich auch jenseits dieser Bereiche handlungsleitend, das heißt vor allem zur Auslese und Realisierung neuer Ordnungsvorstellungen diene.⁵⁰

Dass derartige Verwissenschaftlichungsprozesse nicht einseitig als Rationalisierung verstanden werden und auf diese Weise in ein Fortschrittsnarrativ der Modernisierung als »Entzauberung der Welt« eingeordnet werden können (freilich schon bei Max Weber ein hochambivalenter Prozess), weil sich humanwissenschaftliches Wissen ebenso sehr für demokratische wie für autoritäre Zwecke mobilisieren ließ, hatte Lutz Raphael bereits 1996 in seinem programmatischen Artikel zur »Verwissenschaftlichung des Sozialen« betont. Dass mit Blick auf die Verbreitung insbesondere psychologischer und seit einigen Jahre vermehrt auch neurowissenschaftlichen Wissens demgegenüber aber auch nicht pauschal von einer immer weiter ausgreifenden Disziplinierung gesprochen werden kann, ist in jüngeren Studien gegen solche Arbeiten kritisch eingewandt worden, die unter Rückgriff auf Michel Foucault eben dies als Grundtendenz moderner westlicher Gesellschaftlichen beobachten wollen (verwiesen wird häufig auf den britischen Soziologen Nikolas Rose und geschichtswissenschaftliche Arbeiten, die an diesen anschließen).⁵¹

So hat etwa Mathew Thomson für Großbritannien gezeigt, wie begrenzt der Einfluss der Psychologie auch nach 1945 im Bildungs-, Arbeits- und Gesundheitsbereich aufgrund einer letztlich geringen Zahl an Praktikern blieb, trotz der hohen Erwartungen, die mit therapeutischen Ansätzen verknüpft wurden, also trotz des durchaus breiten therapeutischen Diskurses. Zwischen der Popularisierung psychologischer Wissenschaften und psychologischem *social engineering* müsse genauer unterschieden werden.⁵² Maik Tändler hat mit Blick auf die bundesrepublikanische Pädagogik eingeräumt, dass der tatsächliche Einfluss psychologischer Wissenschaften auf die eigentliche Unterrichtspraxis erst noch zu erforschen sei.⁵³ Und die Herausgeber von *The Scientization of the Social in Comparative Perspective* (2012) formulieren in

50 Siehe z. B. Etzemüller 2009, Lengwiler 2007, Ziemann 2007, Schauz/Freitag 2007, Ward 2002, Sarasin/Tanner 1998, Rheinberger/Müller-Wille 2009, für die ältere Literatur, siehe die bei Lutz Raphael 1996 zitierten Titel sowie besonders pointiert Weingart 1983.

51 Rose 1989, Rose 1998, S. 62 f., Rose 2007, siehe etwa die Beiträge bei Maasen et al. 2011, kritisch zur pauschalen Disziplinierungsthese die Beiträge bei Brückweh et al. 2012.

52 Thomson 2012, S. 152–154.

53 Tändler 2018, S. 46.

ihrer Einleitung mit Bezug auf den amerikanischen Narzissmus-Diskurs der 1970er Jahre die Vermutung, dass die breite Zustimmung zu Kritiken am »age of therapy«, die Autoren wie Philip Rieff und Christopher Lasch, Richard Sennett und Tom Wolfe mit großem Erfolg in ihren Büchern und Artikeln formulierten (freilich wurden sie auch ihrerseits kritisiert), die »rather limited effects of such therapy« anzeige, »while proving the appeal of such scientized language.«⁵⁴

Der sozialgeschichtliche Ansatz zur »Verwissenschaftlichung des Sozialen« in Anschluss an das Forschungsprogramm Lutz Raphaels geht davon aus, dass es in der Moderne in mehreren Schüben zu einer zunehmenden »Präsenz humanwissenschaftlicher Experten«⁵⁵ und deren Technologien in einer Vielzahl gesellschaftlicher Institutionen kam. Der diskursgeschichtliche Ansatz postuliert, dass wissenschaftliche Kategorien gleichsam von selbst durch die Gesellschaft zirkulieren, während dabei häufig unhinterfragt von der Ebene der Sprache auf die Ebene der gesellschaftlichen Praxis geschlossen, oder, sofern dies nicht naiv geschieht, nach der Praxis gar nicht erst gefragt wird.⁵⁶ Die vorliegende Arbeit schlägt diesbezüglich einen anderen Weg ein. Nicht die gesellschaftsweite Verbreitung psychologischen Wissens und seine subjektivierende Macht wird hier rekonstruiert,⁵⁷ sondern der individuell unternommene Versuch einzelner Psychologinnen und Psychologen, die Gesellschaft eigenhändig zu gestalten, genauer gesagt, in von ihnen selbst gewählte Bereiche einzugreifen, um dort von ihnen selbst wahrgenommene Missstände zu beheben.

Politisch involvierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind bislang entweder als beratende und insofern von staatlicher Seite angefragte, selbst aber nur ihr Wissen passiv bereitstellende Experten⁵⁸ oder als kommentierende Intellektuelle untersucht worden, die gerade als Intellektuelle keine gesellschaftliche Verantwortung tragen.⁵⁹ Als politisch aktive, das heißt gesellschaftliche Prozesse gestaltende Akteure standen sie bislang nicht im Fokus. Um eben diesen Aktivismus geht es hier. Das Spezifische dieser Form des *wissenschaftlich*-politischen Engagements liegt in der Art und Weise, wie es gesellschaftspolitische Wirkungen zu entfalten sucht, nämlich durch die

54 Ziemann et al. 2012, S. 24, ausführlich zum amerikanischen Narzissmus-Diskurs Lunbeck 2014, außerdem Sarasin 2021, S. 222–226.

55 Raphael 1996, S. 166.

56 Zum Konzept der Zirkulation, siehe Kilcher/Sarasin 2011.

57 Siehe *dazu* das Forschungsprogramm für eine »politisch[e] Kulturgeschichte des Selbst«, Tändler/Jensen 2012, S. 14.

58 Fisch/Rudloff 2004, Bogner/Torgersen 2005.

59 Geppert/Hacke 2008, Liebold/Schale 2017, Schildt 2020.

Mobilisierung wissenschaftlicher Autorität und die spezifische Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse.⁶⁰ Damit dies gelingt, musste theoretisches Wissen in Technologien übersetzt und vor Ort zur Anwendung gebracht werden. Wie ich zeigen werde, war das ein durchaus prekäres Unternehmen, weil die Bereitschaft zur Übernahme des Vorgeschlagenen und zur Fortführung des Eingebühten von den spezifischen Kontexten abhing, in denen die beiden hier zu untersuchenden Akteure, David McClelland und Heinz Heckhausen, aktiv wurden. Zeitlich fällt dieser wissenschaftliche Aktivismus in die ›langen sechziger Jahre‹, in das letzte Jahrzehnt jener »Boom«-Phase, deren Ende in der Forschung nunmehr weitgehend übereinstimmend in den siebziger Jahren angesetzt wird – wenn auch mit weiterhin unterschiedlichen Akzentuierungen.⁶¹ Wie ich mich im Hinblick auf »Selbststeuerung« zu diesem Übergang positioniere, werde ich in der Einleitung zum dritten Teil genauer darlegen.

Der Wille und das Ende der Moderne: vier Thesen

Die vorliegende Arbeit entfaltet drei spezielle Thesen und eine allgemeine: Erstens werde ich zu zeigen versuchen, dass es zwischen der Verwissenschaftlichung des Willens und zentralen Moderne-Problemen einen engen Zusammenhang gab, zweitens, dass der Aufstieg der Motivationspsychologie im Kalten Krieg auf der produktiven Wendung einer spezifischen Angst beruhte, die unternehmerisches und »demokratisches«⁶² Verhalten integrierte – darum der Titel der Arbeit –, und drittens, dass es schon in den 1960er Jahren eine nicht-linke Selbststeuerungs-Politik gab, die parallel zur strukturverändernden Planungspolitik betrieben wurde, statt deren Scheitern vorauszusetzen. Diese drei Thesen entwickle ich jeweils in den einführenden Überlegungen zu den Hauptteilen.

Hier möchte ich auf die vierte, allgemeinere These zu sprechen kommen, die die anderen überwölbt und für die Struktur dieser Arbeit eine Art Rahmenerzählung abgibt. Es ist die gleich zu Beginn formulierte These, die Vorstellung der Selbststeuerung habe in dem Maße, wie sie im Zuge der

60 Vgl. Held et al. 2022, S. 3.

61 Zu den 1970er Jahren als Schwelle zu einer Zeit »Nach dem Boom« Doering-Manteuffel 2007, Doering-Manteuffel/Raphael 2012, kritisch zum darin enthaltenen Verfallsnarrativ, nicht aber zum Schwellencharakter der 1970er selbst, Leendertz 2017, mit Bezug auf das Konzept der Moderne und ihr Ende, Sarasin 2021, S. 23–31.

62 Ich schreibe »demokratisch« hier in Anführungsstriche, um zu markieren, dass es sich um das Demokratieverständnis einzelner Motivationspsychologen handelt.

Verwissenschaftlichung des Willens zu einer trainierbaren Fähigkeit und damit Wirklichkeit wurde, zum Ende der Moderne beigetragen. Um das leicht Prätentiose dieser Behauptung ein wenig abzuschwächen, sei betont, dass ich vom »Ende der Moderne« nicht sprechen würde, wenn in der Forschung nicht ein Stand erreicht wäre, an dem weitgehend Einigkeit über den Schwellencharakter der siebziger Jahre besteht, dessen tiefere Bedeutung Philipp Sarasin nun erstmals überzeugend in seiner Studie zum Jahr 1977 mit einer Fülle an Beispielen und in großer Breite als das Zu-Ende-Kommen dessen bestimmt hat, was als klassische oder Hochmoderne gilt.⁶³

Kennzeichnend für dieses Zu-Ende-Kommen sei, wie Sarasin unter Rückgriff auf Andreas Reckwitz argumentiert, eine geradezu tektonische Verschiebung in der sozialen Logik westlicher Gesellschaften – von einer sozialen Logik des Allgemeinen hin zu einer sozialen Logik des Besonderen, und zwar genau in dem Moment, in dem sich die westlichen Industriegesellschaften in nachindustrielle Gesellschaften wandelten.⁶⁴ Die soziale Logik des Allgemeinen habe sich beispielsweise in der Idee des »Volkes« und seiner konkretisierten Einheit innerhalb der Nation gezeigt. Ebenso sei sie in der Allgemeingültigkeit des Rechts und dem grundlegenden Prinzip menschlicher Gleichheit manifest geworden, in der Etablierung von Nationalsprachen und nationalen Glaubensgemeinschaften, der Entfaltung nationaler Kulturen, der Bildung nationaler Vereinigungen sowie der Entstehung nationaler Massenmedien, bis hin zur Standardisierung nationaler Wirtschaftsbereiche, Maße, Gewichte und Währungen, der Einführung allgemein geltener Verpflichtungen wie Schul-, Steuer- und Militärdienst und den durch Massenproduktion möglich gewordenen Massenkonsum. Dagegen kennzeichne die soziale Logik des Besonderen eine in den siebziger Jahren immer dominanter werdende Betonung des Individuellen, Einzelnen und Singulären, ob es sich nun um sogenannte »Kulturen« und »Identitäten«, individualisierte Lebensstile oder die Inszenierung von Unverwechselbarkeit und Einzigartigkeit handelt.⁶⁵

Dass diese Verschiebung nicht nur mit einer neuen Arbeit am Selbst einherging, sondern durch diese auch angetrieben wurde, ist in der Forschung bislang vor allem mit Verweis auf den »Psychoboom« der sechziger und

63 Zum Konzept der Hochmoderne, das für Ulrich Herbert die Zeit von den 1890er bis in die frühen 1970er Jahre umfasst, Herbert 2007, dazu kritisch Raphael 2008, Hoeres 2015a, Hoeres 2015b, dazu wiederum kritisch Leendertz 2017. Zu den siebziger Jahren als Schwellenjahrzehnt Möller 2013, Ferguson et al. 2011, Wirsching et al. 2011, Raithel et al. 2009, Jarausch 2008.

64 Zur Einführung dieser zwei Logiken ausführlich Reckwitz 2017, S. 10–25, in Bezug auf den Wandel des Individualismus vom »Individualismus des Universellen« zum »Individualismus des Singulären«, Rosanvallon 2017, S. 262–269.

65 Sarasin 2021, S. 29 f.

siebziger Jahre gezeigt worden. Insbesondere der Blick auf den Aufstieg der Humanistischen Psychologie und Psychologen wie Abraham Maslow, Carl Rogers, Timothy Leary, Fritz Perls und Will Schutz war hier aufschlussreich.⁶⁶ Auch wenn deren Selbstverwirklichungstheorien im linksalternativen Milieu der sechziger und siebziger Jahre genauso rezipiert und angeeignet wurden wie in unternehmerischen Kreisen,⁶⁷ waren es in den Achtziger- und Neunzigerjahren doch nicht so sehr ihre Ideen, mit denen Unternehmensberater und Life-Coaches zur selbstaktivierenden Selbststeuerung anhielten, zur Einübung eines »unternehmerischen Selbst«. Stattdessen traten jene kognitivistischen Motivationstheorien in den Vordergrund, die innerhalb der hier zu rekonstruierenden experimentellen Motivationspsychologie seit den fünfziger Jahren entwickelt wurden.⁶⁸ Ihre entscheidende Neuerung war, dass sie nicht mehr von angeborenen *allgemein menschlichen* Grundbedürfnissen ausgingen, die der Reihe nach zu befriedigen wären (durch die Schaffung letztlich guter Arbeitsbedingungen für alle). Sie gingen dagegen, wie ich zeigen werde, von der Erlernbarkeit und Trainierbarkeit aller, auch erst neu zu schaffender »Bedürfnisse« in wenigen Wochen aus.

Stand die berühmteste aller Theorien der Humanistischen Psychologie, nämlich Abraham Maslows Bedürfnispyramide, mit ihrem Postulat eines bei allen Menschen zu befriedigenden Sicherheitsgrundbedürfnis *vor* allen »höheren« Bedürfnissen gerade der zunehmenden Normalisierung von Unsicherheit entgegen, wie sie das postfordistische Produktionsregime nachindustrieller Gesellschaften zu fordern und als Flexibilisierung zu beschönigen schien,⁶⁹ so erwiesen sich kognitivistische Konzepte der Selbstbekräftigung,

66 Philipp Sarasin schildert diese Geschichte als »Reise zu sich selbst«, vgl. Sarasin 2021, S. 169–221, siehe auch die Verweise auf die Humanistische Psychologie bei Reckwitz 2017, S. 216 f., 287 f., siehe außerdem Tändler 2016, S. 216–360, Elberfeld 2020, S. 294–342.

67 Siehe dazu Weidman 2016, Lussier 2019.

68 Das zeigt auch ein Blick in die Literaturlisten jener Beratungsliteratur, die Ulrich Bröckling, Luc Boltanski und Ève Chiapello zur Rekonstruktion des unternehmerischen Selbst herangezogen haben.

69 Luc Boltanski und Ève Chiapello zitieren als Beleg für dieses Argument unter anderen den französischen Unternehmensberater Bob Aubrey mit den Worten: »Die heutigen Organisationen müssen sich auf die neue Realität einlassen und dazu jeden Mitarbeiter wie einen eigenständiges Unternehmen behandeln. Diese Veränderung setzt den Verzicht auf eine Reihe von Annahmen voraus, die die Industriegesellschaft dominiert haben und deren wichtigste darin besteht, dass das Individuum nach Arbeitsplatzsicherheit strebe. Diese Vorstellung ist in den 50er Jahren im Zuge der berühmten »Bedürfnispyramide« von Abraham Maslow entstanden, der als Prinzip setzte, dass man zuerst seine grundlegenden Bedürfnisse befriedigen müsse, bevor man an Selbstverwirklichung denken könne. Diese These ist allerdings nicht nur theoretisch anfechtbar (wie lässt sich dann erklären, dass jemand seine Existenzgrundlage aufs Spiel setzt, um Künstler zu werden oder einen anderen Berufsweg einzuschlagen?). Darüber hinaus

die fast von Anfang an am Leitbild des Unternehmers ausgerichtet waren, für Unternehmer und ihre Berater als besonders anschlussfähig. Die von ihren Erfindern schon in den fünfziger Jahren entwickelten Vorstellungen einer »demokratischen« Gesellschaft projizierten das Wohl des Einzelnen als feedbackgesteuertes Optimierungsregime, das über das Versprechen maximaler Selbstentfaltung gerade auf das Zur-Geltung-Bringen von Verschiedenheiten abstellte, und damit auf Wettbewerb und Konkurrenz. Vorstellungen eines gesamtgesellschaftlichen Gemeinwohls auf der einen Seite und von allgemeinemenschlicher Gleichheit auf der anderen wurden in diesem Denken obsolet, ja fragwürdig. In diesem Sinn leistete ihre Forschung, deren von ihnen selbst unternommene Hochskalierung auf gesellschaftliche, ja zivilisatorische Fragen einen Beitrag zum Abbau jenes Allgemeinen, das für die klassische Moderne kennzeichnend war – und damit vielleicht zu ihrem Ende. Das jedenfalls möchte ich im Folgenden untersuchen, ohne diesen Prozess von vornherein als Verfall zu denken oder als Beginn einer total gewordenen Disziplinierung.⁷⁰

Aufbau der Arbeit

Das Buch ist chronologisch angelegt. Die Frage, wie Selbststeuerung möglich wurde, wird als Geschichte einer dreifachen Verschiebung erzählt: Konzeptionell vom Willen zur Motivation, ontologisch vom Handeln zum Verhalten und institutionell-disziplinär von der Philosophie zur Psychologie und schließlich zur Politik. Die zwölf Kapitel der Arbeit sind in drei Hauptteile gegliedert, die jeweils mit einem Zwischenfazit enden, das die erarbeiteten Ergebnisse mit Blick auf die Ausgangsfrage zusammenfasst. Der erste Teil behandelt das Verhältnis zwischen Wille und Moderne (Kapitel 1–5), der zweite den Aufstieg der Motivationspsychologie im Kalten Krieg (Kapitel 6–9) und der dritte die Nutzbarmachung motivationspsychologischen Wissens für politische Zwecke (Kapitel 10–12).

In den vier Kapiteln des *ersten Teils* (1–4) stehen die Psychologen Wilhelm Wundt, Narziß Ach und Kurt Lewin im Zentrum der Analyse. Hier arbeite ich heraus, wie deren Forschung zwischen 1874 und 1935 in Reaktion auf vier

lässt sich die Interpretation, wie sie im Managementbereich gang und gäbe ist (das Unternehmen müsse zuvörderst die Sicherheit garantieren und erst dann die Persönlichkeitsentfaltung) kaum rechtfertigen.« Boltanski/Chiapello 2006, S. 137, Fußnote 80, siehe auch Bernet 2015, S. 112.

70 Ulrich Bröckling spricht in Anlehnung an Michel Foucaults Schrift *Überwachen und Strafen* (fr. 1975, dt. 1976) vom »demokratischen Panopticon«, siehe Bröckling 2007, S. 236 ff.

zentrale Moderne-Probleme den Willen zu einem empirisch erforschbaren Problem werden ließ und wie diese empirische Zurechtmachung zu seiner Herauslösung aus der Philosophie beitrug – die entscheidende Grundlage für den Aufstieg der Motivationspsychologie als Verhaltenswissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg.

In den drei Kapiteln des *zweiten Teils* (6–8) wird gezeigt, warum David McClelland und Heinz Heckhausen ihre motivationspsychologische Forschung als Leistungsmotivationsforschung betrieben, wobei ich insbesondere die Konstituierungsphase dieser Forschung in den Blick nehme: ihren Beginn an der Wesleyan Universität 1947 bis zu ihrer Institutionalisierung mit McClellands Wechsel nach Harvard 1956 und Heckhausens Berufung nach Bochum 1964. Zudem werde ich zeigen, wie es zur Verknüpfung von Leistungsorientierung mit »demokratischem« Verhalten und wirtschaftlichem Wachstum kam.

Die beiden Kapitel des *dritten Teils* (10 & 11) zeigen schließlich, wie motivationspsychologische Testwerkzeuge in Trainingswerkzeuge verwandelt und für entwicklungs- und bildungspolitische Zwecke nutzbar gemacht wurden. Anhand von David McClellands Einsätzen in Indien und den USA arbeite ich die Bedingungen heraus, unter denen die Verwendung psychologischer Werkzeuge zur Lösung politischer Probleme überhaupt in Frage kam und inwiefern ihnen Erfolg beschieden war. Anhand von Heckhausens bildungs- und wissenschaftspolitischen Engagement im Kontext der bundesrepublikanischen Bildungsreformdebatte werde ich zeigen, wie soziale Ungleichheit von ihm als psychologisches Problem gefasst und auf Strukturen bezogen wurde, deren Schaffung in Schulen und Universitäten nicht zum Abbau von Ungleichheit beitragen, sondern zu deren Legitimierung als Gerechtigkeit dienen sollte. Im Schlusskapitel greife ich im Rahmen eines Ausblicks meine übergreifende vierte These auf und frage, inwiefern die gewonnenen Ergebnisse tatsächlich Belege für das Ende der Moderne sind.

ERSTER TEIL

DER WILLE ALS PROBLEM DER HOCHMODERNE, 1874-1935

Die letzten zwei Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts gelten in der Forschung als eine Phase, in der die westlichen, insbesondere europäischen Gesellschaften einen beschleunigten Wandel erlebten. Inwiefern diese Phase eine eigenständige Epoche bildet, wann genau deren Eckdaten zu setzen wären, gilt noch immer als umstritten, soll hier allerdings nicht weiter vertieft werden.¹ Einigkeit herrscht hingegen darüber, dass, anders als in den Jahrzehnten zuvor, die für die Moderne charakteristischen Basisprozesse nicht mehr auf einzelne Gruppen und Regionen beschränkt waren, sondern dass sie nun beinahe alle Menschen, die breite Masse erfassten – selbst eine Kategorie, die als modernes, vor allem großstädtisches Phänomen in Erscheinung trat.² Angeführt werden hier insbesondere eine rasch voranschreitende Industrialisierung, die Entfaltung von Wissenschaft und Technik, die damit einhergehende massive Steigerung von Lebensstandard und Lebenserwartung, die Migration großer Bevölkerungsteile vom Land in die wachsenden Städte, eine das alltägliche Leben rationalisierende Bürokratisierung in Form von Behörden, Mitgliederorganisationen und Großunternehmen, Alphabetisierung und Bildungsexpansion sowie der Bedeutungsverlust der Religion.³

In Bezug auf die veränderte Stellung der Person wird häufig unter Rückgriff auf Niklas Luhmann der Bedeutungsverlust ständischer Bindungen und die Differenzierung der Gesellschaft in autonome Subsysteme betont. Der moderne Mensch sei zunehmend mit der Anforderung konfrontiert worden, sich selbst orientieren zu müssen, da die nunmehr funktional und nicht mehr stratifikatorisch gegliederte Gesellschaft keine übergeordneten Leitwerte mehr aufgewiesen habe.⁴ Für Luhmann ergibt sich der Zwang zur Selbstbestimmung darüber hinaus aus dem Umstand, dass die gleichzeitige Teilhabe an mehreren gesellschaftlichen Subsystemen ein Rollenspiel verlange, in dem der Einzelne nicht mehr voll aufgehe, so dass er jenseits dieser Subsysteme, als »eigentlicher Mensch« einen »Einzigartigkeitsbeweis«⁵ erbringen müsse. Erst unter diesen Bedingungen habe sich Individualität im modernen Sinn, nämlich als individuelle Identität, herauszubilden begonnen, denn erst jetzt sei der Einzelne dazu genötigt worden, sein eigener Normgeber zu werden.

1 Vgl. hierzu v. a. Nitzschke 2011, Herbert 2007. Zur Kritik am Konzept der Hochmoderne siehe Raphael 2008.

2 Siehe hierzu Middendorf 2009, Gamper 2007.

3 Vgl. Raphael 2008, S. 78, Herbert 2007, S. 10, Herbert 2014, S. 44 ff., Nipperdey 1998, S. 186–191, 623–629, aus weltgeschichtlicher Perspektive siehe Osterhammel 2010, S. 109–116.

4 Siehe dazu Luhmann 1993, S. 155, Gumbrecht 1978, S. 131, Ajouri 2009, S. 12 f., vgl. auch Brock 2011, S. 63 f.

5 Luhmann 1993, S. 182, siehe auch Thomé 2000, S. 22 f.

Georg Simmel nannte das in seinen 1917 erscheinenden *Grundfragen der Soziologie* die »Normierung des Ich durch das Ich«. ⁶

Für den Historiker greifbar wird dieser theoretische Befund anhand der Flut von Ratgebern, die um die Jahrhundertwende auf dem Buchmarkt erschienen und in denen vor allem Ärzte, Theologen, Physiologen und Psychologen auf das Orientierungsbedürfnis des Individuums antworteten; häufig mit dem paradoxen Ergebnis, dass das Gefühl der Ratlosigkeit dadurch noch zunahm. ⁷ Der Überschuss an Sinnangeboten verschärfte nur die Notwendigkeit, aus ihnen das beste auszuwählen und sich dazu zu entschließen, es für die eigene Lebenspraxis verbindlich zu machen. ⁸ Orientierung konnte also nicht von außen, sondern nur von innen, aus einer überzeugten Willensentscheidung kommen. Eine Situation, in der der Einzelne als sich selbst Orientierender, als jemand, der selber weiß, was er will, gefragt und dabei überfordert war.

Waren viele der hier lediglich aufgelisteten Basisprozesse bereits seit den 1830er Jahren in Gang gekommen, so erhielten sie doch seit den 1880er Jahren eine besonders spürbare Dynamik, die neu war. Vor allem aber, und darin muss das eigentlich Kennzeichnende der letzten zwei Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts gesehen werden, wurden sie nun Gegenstand einer vielseitigen Reflexion. ⁹ Sie wurden künstlerisch ins Bild gebracht, literarisch verarbeitet und gesellschaftstheoretisch gedeutet, sie wurden Teil einer ersten gesellschaftlichen Selbstbeschreibung, die sich mehrheitlich als Krisenbewusstsein artikulierte. Bezeichnenderweise bildet der Wille in diesen Reflexionen, seien sie nun literarischer, soziologischer, medizinischer oder psychologischer Art, einen zentralen Bezugspunkt, und zwar im Zeichen von Schwäche *und* Stärke. Neben den Nervösen, Willensschwachen, die seit Joachim Radkaus breitangelegter Studie zum Nervositätsdiskurs als Prototypen des *Fin de Siècle* dastehen, ¹⁰ gab es ebenso die Willensmenschen. ¹¹ Vergessen werden dürfe nicht die Spannweite der Wahrnehmung der hier in Rede stehenden Wandlungsprozesse, wie vor allem Lutz Raphael gegen eine ausschließlich auf die Realitätsebene fokussierte Geschichtsschreibung

6 Simmel 1917, S. 88, auch zitiert bei Luhmann 1978, S. 213.

7 Siehe Helmstetter 1999, S. 147.

8 Gumbrecht 1978, S. 131.

9 Raphael 2008, S. 83.

10 Radkau 2000.

11 Der Typus des Willensmenschen finde sich beispielsweise in der Literatur insbesondere im Heimatroman dargestellt, der eigentlichen Massenerliteratur dieser Zeit, vgl. dazu Stöckmann 2009, S. 250–256. Zur Einordnung des Heimatromans als Massenerliteratur siehe Ajouri 2009, S. 165–170, Breuer 2008.

betont, in der die Vielfalt der Beobachtungspositionen und Aneignungsweisen drohe vernachlässigt zu werden.¹²

Pointiert ließe sich formulieren: Das Abstraktum ›Moderne‹ wurde um die Jahrhundertwende am handelnden Individuum konkret, und das hieß im Kern an seinem oder ihrem Willen. ›Moderne‹ meinte nicht mehr das Gegenteil dessen, was vorher war, sondern einen in die Zukunft geöffneten Handlungsraum,¹³ der ohne Handelnde nicht gedacht werden kann. Meine These lautet, dass der für jedes Handeln konstitutive Wille im Zentrum jener Erfahrungen stand, die für die Moderne immer wieder als typisch angeführt werden: *Erstens* die Erfahrung der Erschöpfung und Zerstretheit – eine Krise der Aufmerksamkeit, *zweitens* die Erfahrung der schwindenden Verbindlichkeit leitender Werte und die daraus resultierenden Selbstfindungsprobleme – eine Krise der Individuation, *drittens* die Erfahrung der Nachgiebigkeit und deren kulturpessimistische Deutung als Degeneration – eine Krise des Fortschrittsglaubens, die sich als Niedergangsanst als artikuliert, und *viertens* die Erfahrung der sozialen Differenzierung und lebensweltlichen Pluralisierung – eine Krise des In-der-Welt-Seins selbst, die sich als Gefühl der Fragmentierung und Entfremdung manifestierte sowie als Suche nach Einheit, Ganzheitlichkeit und Sinn.

Immer spielte bei diesen Moderne-Erfahrungen der Wille hinein. Wie ich jedoch zeigen möchte, nicht einfach als solcher oder als Ganzer, sondern auf je spezifische Weise. Denn die junge Psychologie sah den Willen immer weniger als ungeteiltes Elementarphänomen, wie Philosophen dies taten. Sie begann ihn vielmehr als Verlaufsform aufzufassen, die sich aus einzelnen Stadien und Vermögen zusammensetzte. Empirische Forschungsergebnisse zum Willensphänomen hatten es naheliegend erscheinen lassen, den Willen im Hinblick auf das Wahl-, Entscheidungs-, Planungs- und Interaktionsvermögen zu analysieren.¹⁴ Wählen, Entschließen, Planen und Interagieren, so begann man zu verstehen, markieren Vermögen in einem Prozess, der nur noch in der Abstraktion als einheitlicher Willensvorgang zusammengefasst werden kann. Um die hier vorgeschlagene Verknüpfung von Wille und Moderne nachzuvollziehen, muss man sich daher vor Augen führen, wie die Willensvermögen des Wählens, Entschließens, Planens und Interagierens mit der modernen Krise der Aufmerksamkeit, der Individuation, des Fort-

¹² Raphael 2008, S. 83.

¹³ Gumbrecht 1978, S. 120.

¹⁴ Die Untergliederung des Willens in unterschiedliche Vermögen bzw. Stadien findet sich u. a. bei Wundt 1898, S. 217–240, Külpe 1888, S. 112–131, Münsterberg 1888, S. 89–99, Ribot 1915, S. 27, Nordau 1893, Ach 1910, Sigwart 1889, S. 120–127, Pfänder 1930, S. 5 aber auch bei Tönnies 1899, S. 127, 128.

schrittsglaubens und des In-der-Welt-Seins zusammenhängen. Dies möchte ich in den folgenden vier Kapiteln tun. Die Forschung zur Ermüdung und damit indirekt auch zur Thematisierung des Willens als spezifisches Problem der Moderne hat diese Differenzierung des Willens bisher übersehen und einen pauschalen Zusammenhang zur zeittypischen Modediagnose »Neurasthenie« hergestellt.¹⁵

Ziel des ersten Teils dieses Buches ist es aufzuzeigen, wie sich der Wille von einem Vermögen, das man hat, zu einer Fähigkeit wandelte, die sich regulieren lässt und über die man in dem Maße zu verfügen begann, wie sie zu einem Objekt des Wissens wurde. Damit der Wille als regulierende Instanz ohne tautologische Verdopplung selbst regulierbar werden konnte, also ohne Rekurs auf einen zweiten Willen, der den ersten steuert, musste zweierlei geschehen: Das Willensproblem musste erstens aus seiner philosophischen Einbettung, insbesondere aus der Freiheitsfrage herausgelöst und zu einem empirisch greifbaren Problem werden. Zweitens musste der Wille von einer ethischen zu einer energetischen Größe werden, d. h. von einer Überzeugungskraft zu einer Antriebsenergie. Am Ende dieses Übergangs sprach man nicht mehr vom Willen, sondern von der Motivation und der Forschungsfokus umfasste nicht mehr nur das intendierte menschliche Handeln, sondern die Bedingungen des Verhaltens – er hatte sich deutlich ausgeweitet.

15 Sieh hierzu Rabinbach 2001, S. 193–203, Vatin 1998, S. 358–366, Felsch 2007, S. 107–117.

1 Beschleunigung und Reizüberflutung: Wille als Aufmerksamkeit

Die Erfahrung der Beschleunigung, die übereinstimmend zur Grunderfahrung der Moderne gerechnet wird, beruhte auf einer doppelten Steigerung: auf zunehmenden Geschwindigkeiten und steigenden Mengen.¹ Dass mit dem Einsatz neuer Technologien schneller transportiert und gereist, schneller produziert und kommuniziert werden konnte, hätte für sich genommen das »Tempo des Lebens« nicht erhöhen, sondern vielmehr verlangsamen müssen, weil weniger Zeit für diese Prozesse und mehr von ihr zur freien Verfügung hätte bereitstehen müssen. Nur weil die technikgestützte Beschleunigung mit einer mengenmäßigen Steigerung einherging, also nicht nur schneller sondern auch mehr transportiert und weiter gereist, reichlicher produziert und häufiger kommuniziert wurde, konnte der Eindruck entstehen, das Lebenstempo nehme zu und die Zeit werde knapp.²

Dass es in den westlichen Industriegesellschaften zu dieser Verschränkung von Beschleunigung und Wachstum kam, versteht sich dabei keineswegs von selbst und hat viel mit der Durchsetzung der kapitalistischen Wirtschaftsweise zu tun, ein komplexe Entwicklung, die hier nicht weiter verfolgt werden kann.³ Entscheidend für unseren Zusammenhang ist, dass die Erfahrung der Beschleunigung weniger eine Sache des Tempos als vielmehr ein Phänomen der Fülle war. Oder technischer ausgedrückt: sie beruht auf der Steigerung von »Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit«. ⁴ Diese Steigerung manifestierte sich im modernen Großstadtmenschen zunächst als nervliche Erregtheit. Der Moderne-Kritiker Max Nordau meinte, dass »jede Zeile, die wir lesen oder schreiben, jedes Menschengesicht, das wir sehen, jedes Gespräch, das wir führen, jedes Bild, das wir beim Blick aus dem Wagenfenster des dahinfliegenden Schnellzugs aufnehmen [...] unsere Sinnesnerven und unsere Hirnzentren in Thätigkeit«⁵ versetze.

1 Dazu Rosa 2005, S. 71, Nolte 2011, S. 233 f., Raphael 2008, S. 82 f.

2 Vgl. Rosa 2005, S. 117. »Die Erhöhung des ›Tempos des Lebens‹, die Zeitknappheit der Moderne, entsteht nicht *weil*, sondern *obwohl* auf nahezu allen Gebieten des sozialen Lebens enorme *Zeitgewinne* durch Beschleunigung verzeichnet werden.«

3 Rosa 2005, S. 256 ff.

4 Rosa 2005, S. 114.

5 Nordau 1893, S. 59.

Georg Simmel beschrieb den Punkt, an dem der »ununterbrochene Wechsel äußerer und innerer Eindrücke« nicht mehr verarbeitet werden könne, bekanntlich als großstädtische »Blasiertheit«, als »Abstumpfung gegen die Unterschiede der Dinge« und damit als psychophysiologischen Habitus der Erschöpfung.⁶ Zwar leiten die Sinne das durch sie Wahrgenommene weiter, jedoch findet keine aufmerksame Registrierung, keine Kenntnisnahme mehr statt, woraus sich eine Art sensuelle Gleichgültigkeit ergebe – alles gilt gleich. Damit erübrigt sich der Zwang zum Unterscheiden dadurch, dass die Unterschiede nichtig werden. Aus einer qualitativen Fülle von Eigenschaften wird so Monotonie, Leere und Ödnis, ein Topos, den der naturalistische Großstadtroman immer wieder aufgreift.⁷ Wahrnehmung und Aufmerksamkeit, das ist das Entscheidende dieser Beschreibungen, treten nun erfahrungsmäßig auseinander, und erst mit dieser als verwirrend empfundenen Differenz konnte zu Bewusstsein kommen, dass letztere, die Aufmerksamkeit, eine auch anstrengende Willenstätigkeit ist. Wessen nervliche Energie dazu verbraucht war, musste als Sehender blind und als Hörender taub durch die Welt gehen und dabei notgedrungen die Orientierung verlieren. Der Literaturhistoriker Samuel Lublinski fasste diese Befindlichkeit 1904 in seiner *Bilanz der Moderne* mit den Worten zusammen: »Man verlor sich in der Fülle, man ertrank im Rausch, man fühlte sich krank, willensschwach und wie gelähmt, weil an die organisatorischen Kräfte des Willens plötzlich die ungeheuersten Anforderungen gestellt wurden.«⁸

Insofern Orientierung bzw. Orientierungsverlust und Zerstreuung hier in erster Linie auf ein sinnliches Unterscheidungs(un)vermögen zurückgeführt wird, ist mit den »organisatorische[n] Kräfte[n] des Willens« genau jene Aufmerksamkeit gemeint, mit der man sich auf Einzelnes inmitten einer Vielfalt konzentriert. Wie Jonathan Crary herausgearbeitet hat, war die »Ähnlichkeit zwischen Wille und Aufmerksamkeit ein beliebtes und vielfach behandeltes Thema«⁹ in den 1880er Jahren. Ein Thema zudem, das schon zeitgenössisch über das neue Phänomen der »Zerstreuung«¹⁰ mit der großstädtischen Moderne, dem »unbeherrschten Durcheinander unserer

6 Simmel 1903.

7 Forderer 1992, S. 103, 135, 145, Bölsche 1890, S. 622. Exemplarisch bei Stefan Zweig Mitte der 1920er Jahre: »Unbewußt entsteht eine Gleichartigkeit der Seelen, eine Massenseele durch den gesteigerten Uniformierungstrieb, eine Verkümmern der Nerven zugunsten der Muskeln, ein Absterben des Individuellen zugunsten des Typus.« Zweig 1925.

8 Lublinski 1904, S. 104. Diese Stelle findet sich auch bei Ingo Stöckmann zitiert, siehe Stöckmann 2009, S. 1.

9 Crary 2002, S. 42.

10 Vgl. Kracauer 1963, S. 311–317 [zuerst veröffentlicht 1926].

Welt«¹¹ in Verbindung gebracht und deshalb selbst als spezifisch modernes gedeutet wurde.¹² Aber nicht nur im Hinblick auf diese Nähe zur Aufmerksamkeit waren sich die Theoretiker des Willens trotz aller Unterschiede in ihren Ansätzen ähnlich. Auch die Rückbindung des Willens an den Charakter sowie seine Untergliederung in unterschiedliche Stadien stellt eine zeittypische Gemeinsamkeit dar.

Wenn ich im Folgenden aus einer Vielzahl theoretischer Beschreibungsversuche des Willensphänomens denjenigen Wilhelm Wundts herausgreife, so deshalb, weil sich an ihm die Ähnlichkeit zwischen dem Willens- und dem Aufmerksamkeitsvorgang besonders deutlich illustrieren lässt.¹³ In seinem *Grundriss der Psychologie* von 1896 schreibt Wundt nämlich, bei genauerer Betrachtung stimme die »Gefühlsseite der Aufmerksamkeitsvorgänge« »vollständig mit dem allgemeinen Gefühlsinhalt der Willensvorgänge« überein.¹⁴

Um diese Parallelität zu verstehen, ist es hilfreich, sich zunächst Wundts Beschreibung des Willensvorgangs genauer anzusehen und anschließend mit dem Aufmerksamkeitsvorgang zu vergleichen. Für Wundt geht der Willensvorgang aus einem Gefühlskomplex hervor (den er »Affect« nennt), der auf seine eigene Auflösung hindränge, indem er in ein entgegengesetztes Gefühl übergehe.¹⁵ Nehme in diesem Gefühlskomplex ein einzelnes Gefühl die Hauptrichtung der »Unlust«¹⁶ an, so erhalte der »Affect« eine Zweckorientierung, insofern er auf die »Modification des momentanen gegenwärtigen Zustandes«¹⁷ zu dringen beginne und sich dabei in einen Willensvorgang verwandle. Wundt spricht bei einem solchen Hervortreten einzelner Gefühle von der Bildung eines Willensmotivs, das dem Willensvorgang seinen eigentlichen Antrieb gebe.¹⁸ Tritt nur ein einziges Motiv ins

11 Kracauer 1963, S. 316.

12 Crary zitiert den Wundt Schüler Edward Bradford Titchener mit den Worten, dass das »Problem der Aufmerksamkeit ein wesentlich modernes« sei und den »Nerv des gesamten Systems der Psychologie« ausmache. Crary 2002, S. 28 sowie Fußnote 26.

13 Wundts Willentheorie zählt vor der Jahrhundertwende zu den bedeutendsten, nimmt man die Ausführlichkeit zum Maßstab, mit der sein Ansatz in diversen Forschungsüberblicken behandelt wurde, vgl. insbesondere Külpe 1888, S. 3, Tegen 1924, 1928a, 1928b, Schlechtweg 1913, in kritischer Absetzung zu Wundt siehe Meumann 1908, S. 198–213, 289–293. Zur Entwicklung von Wundts Willentheorie, ihre Stellung im Gesamtwerk Wundts sowie ihrer Rezeption siehe Danziger 1980, de Freitas Araujo 2016, S. 202–208.

14 Ich zitiere im Folgenden aus der dritten Auflage aus dem Jahr 1898 [erste Aufl. 1896], Wundt 1898, S. 259.

15 Wundt 1898, S. 201.

16 Wundt 1898, S. 98.

17 Wundt 1898, S. 100 (Hervorh. im Original).

18 Wundt unterscheidet neben der Unlustkomponente, die er »Triebfeder« nennt, noch eine

Bewusstsein ein, spricht er von einem einfachen Willensvorgang, den er mit einer Triebhandlung gleichsetzt, weil ein solches Motiv sofort zur Ausführung einer entsprechenden Bewegungshandlung führe. Gelingen mehreren Motiven der Bewusstseinsintritt, komme es zwischen diesen zu einem »Kampf«, bei dem sich das »herrschende« durchsetze. Wundt spricht dann von einem zusammengesetzten Willensvorgang und nennt den »Kampf der Motive« den »Wahlvorgang«.¹⁹ Den Moment, in dem ein einzelnes Motiv über die anderen »herrschend« werde, nennt er die »Entschließung«.²⁰ Der Willensvorgang wird also, im Unterschied zu philosophischen Ansätzen etwa bei Kant, gerade nicht als ein momentaner intellektueller Akt, sondern als eine Verlaufsform aufgefasst, in der Gefühle, nicht etwa rationale Gründe, einander abwechseln. Wundt spricht auch vom »Contrast der Gefühle«.²¹

Ganz ähnlich versteht Wundt die Aufmerksamkeit. Analog zu den einfachen und zusammengesetzten Willensvorgängen unterscheidet er zwischen einer »activen« und einer »passiven« Aufmerksamkeit, je nachdem ob ein einziger Wahrnehmungsinhalt oder mehrere ins Bewusstsein treten. Dringe ein Eindruck bis zu einem Bereich vor, den er »Blickpunkt« nennt, spricht er von »Apperception«.²² Verbleibt der Eindruck im äußeren Bereich des Bewusstseins, gleichsam nur im unscharfen »Blickfeld«, spricht er von »Perception«. Der oben angedeutete erfahrungsmäßige Unterschied zwischen Wahrnehmung und Aufmerksamkeit, zwischen der Aufnahme äußerer Reize und ihrer tatsächlichen Zurkenntnisnahme, findet hier in der Gegenüberstellung von *Blickfeld* und *Blickpunkt* seine theoretische Entsprechung. Entscheidend ist, dass es für Wundt sowohl beim Willens- als auch beim Aufmerksamkeitsvorgang ein Wahl- und ein Entscheidungsstadium gibt, weil beide Vorgängen das für das Wahlstadium typische Moment des »Kampfes« und das für die Entscheidungsphase typische Moment der Durchsetzung einzelner psychischer Inhalte aufweisen.

Für die eingangs angeführte Beobachtung, das Wahlstadium des Willens lasse sich der modernen Erschöpfungserfahrung zuordnen, ist von Bedeutung, dass Wundt selbiges psychophysiologisch, das heißt mit Verweis auf äußere Reize und diese weiterleitende Nerven beschreibt. Die Perception eines Eindrucks falle »unmittelbar mit der Erregung des zugehörigen Sinnescentrums« zusammen, »so dass Erregung des Rindencentrums eines

Vorstellungskomponente, die er »Beweggrund« nennt. Ich werde diese Differenzierung hier vernachlässigen und nur von Motiven bzw. Willensmotiven sprechen.

19 Wundt 1898, S. 223.

20 Wundt 1898, S. 224.

21 Wundt 1898, S. 218.

22 Wundt 1898, S. 258.

Sinnesorgans und Erhebung über die Schwelle des Bewusstseins die beiden Seiten eines und desselben psychophysischen Vorgangs sind.«²³ Zur Erklärung des Entschließungsstadiums hingegen verweist Wundt auf den Charakter. »Was den menschlichen Willen vor den äußeren Motiven determiniert, ist der Charakter«, heißt es in Wundts *Grundzüge der physiologischen Psychologie*. »Je unveränderlicher derselbe ist, und je vollständiger wir ihn kennen, um so sicherer machen wir uns anheischig vorauszusagen, wie ein Mensch, wenn bestimmte Motive des Handelns an ihn herantreten, unter denselben wählen wird.«²⁴

Wundt expliziert das Entschließungsgeschehen, wenn er in Bezug auf den Aufmerksamkeitsvorgang von einer »subjectiven Tätigkeit« spricht, »durch welche sich das Bewusstsein einem bestimmten Sinnesreiz zuwendet,«²⁵ und zwar unabhängig von der »Stärke des äußeren Reizes.«²⁶ Dabei handelt es sich bei dieser »subjectiven Thätigkeit« um einen Wiedererkennungsvorgang, bei dem neue Eindrücke mit Erinnerungsbildern abgeglichen werden. »[D]er Eindruck weckt das Erinnerungsbild,« schreibt Wundt, »welches wieder mehr oder weniger vollständig mit dem unmittelbaren Eindruck verschmilzt. Die innere Beobachtung scheint es zweifellos zu machen, dass überall wo überhaupt die Aufmerksamkeit sich zeigt eine solche subjective Thätigkeit im Spiele ist.«²⁷ Es ist die individuell und biographisch spezifische Ablagerung solcher Erinnerungsbilder, wodurch der Aufmerksamkeitsvorgang gelenkt wird. Das Phänomen der Aufmerksamkeit beschreibt damit eine Erwartungsspannung, die von einem Erinnerungshintergrund ausgehend nach Ähnlichem Ausschau hält.²⁸ Die Beziehung dieser Beschreibung zum Charakter besteht darin, dass Wundt auch diesen als eine Art Ablagerungsphänomen begreift, bei dem nicht nur die »Erziehung«, die »Lebensschicksale und angeborenen Eigenschaften« hineinspielen, sondern auch »bleibende Disposition«, die jede Willenshandlung selbst hinterlasse wie eine Spur. So bilde sich die »individuelle Willensrichtung« aus, die »dem Charakter« sein »Gepräge« gebe.²⁹

Analog zur Unterscheidung nervlicher und charakterlicher Determinanten unterscheidet Wundt auch zwischen physischen und psychischen Ener-

23 Wundt 1893, S. 275.

24 Wundt 1893, S. 576.

25 Wundt 1874, S. 720.

26 »Man sieht hierbei zugleich, dass der Grad der Apperception nicht nach der Stärke des äusseren Eindrucks, sondern nur nach der subjectiven Thätigkeit zu bemessen ist, durch welche sich das Bewusstsein einem bestimmten Sinnesreiz zuwendet.« Wundt 1874, S. 720.

27 Wundt 1874, S. 721.

28 Vgl. hierzu Wundt 1898, S. 258.

29 Wundt 1892, S. 479.

gien. Während die physischen Energien »in letzter Instanz mechanische Bewegungsenergien« seien, handle es sich bei den psychischen Energien um »geistige Werthe«. ³⁰ Von Ermüdung kann plausiblerweise nur mit Bezug auf das nervlich determinierte Wahlstadium des Willens und die mit diesem assoziierte Aufmerksamkeit gesprochen werden, denn nur hier geht es im eigentlichen Sinn um physikalische Kräfte, eben in letzter Instanz um mechanische Bewegungsenergien. Im Hinblick auf die psychischen Energien, und das heißt im Hinblick auf das charakterlich-wertmäßig determinierte Entschlusstadium des Willens, verfehlt der häufig in der Sekundärliteratur zu findende Verweis auf die Thermodynamik, worum es eigentlich geht, wenn von Willensschwäche die Rede ist. ³¹ Er verfehlt, dass diese Schwäche mit der Erosion leitender Werte zusammenhängt und das sich daraus ergebende Problem der willensmäßigen Selbstbestimmung, das als Entscheidungsschwäche zum Kernproblembestand des *Fin de Siècle* gehört – ich komme darauf zurück. ³²

Ich möchte hier vorschlagen, Wundts Unterscheidung zwischen physischer und psychischer Energie ernst zu nehmen und analog dazu zwischen Ermüdung (der physischen Kräfte) und Schwäche (des Charakters) zu unterscheiden, um zu betonen, dass der Wille bei Wundt erst zur Hälfte ein empi-

30 Wundt 1893, S. 579 f.

31 Die an Anson Rabinbach anschließende Forschung zur Ermüdung neigt dazu, das Phänomen der körperlichen Erschöpfung auch auf den Willen als solchen auszuweiten und damit das Willensproblem pauschal dem thermodynamischen Paradigma zuzuordnen. Die hier herausgearbeitete charakterlich-normative Dimension des Willens wird dabei übersehen. So schreibt etwa Ingo Stöckmann in seiner literaturwissenschaftlichen Studie zum Naturalismus: »In dieser Vorstellung einer unumkehrbaren Dissipation der Kräfte tragen sich all jene degenerativen Prognosen ein, die am Ende des 19. Jahrhunderts auch den Willen erfassen.« Stöckmann 2009, S. 11. An späterer Stelle heißt es noch deutlicher: »Für den hier interessierenden Zusammenhang bleibt festzuhalten [...], dass der gesamte Diskurskomplex der Willensschwäche, wie er sich im Zusammenspiel von medizinischen, psychopathologischen und populärwissenschaftlichen Ansichten formiert, dem Entropiesatz nachgebildet ist und von dort aus in die Schreibordnungen des Naturalismus fortwirkt.« Stöckmann 2009, S. 353. Vgl. auch bei Anson Rabinbach: »Durch Ermüdung erschöpft, wird die Nation, wie das Individuum, den Wechselfällen des Willens, der Emotionen und den Feinden der produktiven Ordnung überlassen. Die Ermüdung drückte nicht bloß die Entropie aus, die die Erhaltung der Energie für den gesellschaftlichen Gebrauch begleitete, sondern schien die Moderne selbst zu bedrohen.« Rabinbach 2001, S. 175. In ähnlich pauschaler Weise auch bei Philipp Felsch: »Da Nerven an alle Körperfunktionen und nicht zuletzt an den Funktionen des Denkens beteiligt waren, ließen sich die unterschiedlichsten Lebensäußerungen jetzt als Ermüdungsphänomene behandeln: Der Aufstieg auf die Berge [...], alle großen Anstrengungen der Arbeiter, alles intellektuelle Arbeiten der Gelehrten sind ihrer Natur nach identisch; denn sie sind im Grunde nichts anderes als eine Ermüdung des Nervensystems.« Felsch 2007, S. 115.

32 Siehe hierzu auch Thomé 1984.

risches Phänomen war, während er zugleich noch in philosophischen Denksammenhängen gebunden blieb. Wenn Jonathan Crary von einer Krise der Aufmerksamkeit spricht und damit einen zentralen Aspekt der Moderne zu benennen beansprucht,³³ so ist damit genau besehen jene Erschöpfung des Willens gemeint, die sich auf die Überforderung seiner *nervlichen* Seite bezieht, auf eine allgemeine Beeinträchtigung der Sensibilität, wie es bei dem französischen Psychologen Theodule Ribot auch heißt, den etwa Anson Rabinbach als Beleg für die physiologische Rekonzeptionalisierung des Willens anführt.³⁴ Der Großstädter erfährt dies als Orientierungsverlust, weil sein Bewusstsein die Fülle der einströmenden Reize nicht mehr aufnehmen kann. Die bereits zitierte Beschreibung Samuel Lublinskis, man verliere sich in der Fülle, ertrinke im Rausch, bringt diese Erfahrung eindrucksvoll auf den Begriff.³⁵

Wundt hatte im Zuge seiner Erforschung des Willens als Aufmerksamkeit Experimente zum »Umfang des Bewusstseins«³⁶ angestellt und war dabei zu dem Schluss gekommen, dass dieses tatsächlich begrenzt ist und nur eine bestimmte Zahl an Eindrücken gleichzeitig aufnehmen und halten kann.³⁷ Je nachdem, ob die einströmenden Eindrücke gänzlich neu oder bereits bekannt sind, in welcher rhythmischen Folge und in welcher Stärke sie auftreten, variierte deren Zahl im Hinblick auf diese Kapazität.³⁸ Das Bewusstsein erscheint bei ihm fast als ein Organ, ein komplexes Nervengeflecht, das sich an die neuen Anforderungen noch nicht hinreichend angepasst zu haben scheint, weil die Welt sich schneller wandelt als der Körper. Max Nordau sah in dieser Asynchronität von körperlichem und weltlichem Wandel ein wesentliches Problem der Moderne. Die »Modernen« seien von »ihren neuen Erfindungen und Fortschritten überrumpelt« worden, ohne sich auf die »geänderten Daseinsbedingungen«³⁹ adäquat einstellen zu können. »Wir wissen,« schrieb er, »daß unsere Organe durch Übung immer größere

33 »[...] it is possible to see one crucial aspect of modernity as an ongoing crisis of attentiveness in which the changing configurations of capitalism continually push attention and distraction to new limits and thresholds – with unending introduction of new products, new sources of stimulation, and streams of information – and then respond with new methods of managing and regulating perception.« Crary 1998, S. 477.

34 Rabinbach 2001, S. 116, siehe auch Ribot 1915, S. 40 (franz. Original 1882).

35 Siehe die oben auf S. 42 zitierte Stelle Samuel Lublinskis.

36 Wundt 1893, S. 286 ff.

37 Die heutige kognitive Psychologie bestätigt die Ergebnisse Wundts zum begrenzten Bewusstseinsumfang und der daraus resultierenden begrenzten Verarbeitungskapazität desselben, vgl. z. B. Pöppel 1997, S. 59–73.

38 Wundt 1893, S. 289.

39 Nordau 1893, S. 50.

Leistungsfähigkeit erlangen, sich durch ihre eigene Thätigkeit entwickeln und nahezu jeder Anforderung entsprechen können, die an sie gestellt wird; aber nur unter einer Bedingung: daß dies allmählich geschieht, daß ihnen Zeit gelassen wird; sollen sie ohne Übergang das Vielfache des Gewohnten leisten, so versagen sie rasch vollständig.«⁴⁰

Geht es beim Willen als Aufmerksamkeit also um einen letztlich körperlichen Anpassungsprozess, um ein Hinterherkommen des Körpers mit dem Wandel der Zeit, so geht es beim Willen als Charakter gerade nicht um Anpassung, sondern um Abgrenzung, um Selbstbestimmung dadurch, dass man sich für etwas und damit immer zugleich gegen etwas anderes oder jemand anderes entscheidet. Das hier verhandelte Problem ist nicht mehr eines der nervlichen Ermüdung, sondern eines der charakterlichen Schwäche.

40 Nordau 1893, S. 50.

2 Unverbindlichkeit und Ratlosigkeit: Wille als moralischer Charakter

Neben der Beschleunigung des Lebens gehört auch die Erfahrung der Ratlosigkeit zum Grunderlebnis der Moderne.¹ In Bezug auf den Willen und das Entscheidungsvermögen ging es hierbei im Kern um ein Problem der schwindenden Verbindlichkeit eines Weltwissens, das einmal Orientierung geboten und eine kohärente Weltanschauung, eine Lebensauffassung bereitgestellt hatte, das einem sagte, wonach zu streben, wie zu urteilen und was zu empfinden sei. »Was wird morgen sittlich, was schön sein? Was wird man morgen wissen, woran glauben, wofür sich begeistern, wie genießen? So tönt die tausendstimmige Frage aus der Menge [...]«, die Max Nordau, einer der eloquentesten Kulturkritiker des Fin de Siècle, vernahm.²

Die Religion konnte für die innerweltliche Sinnsetzung kaum noch eine übergreifende Geltung beanspruchen,³ insbesondere die evangelische Kirche erlebte seit der Mitte des 19. Jahrhunderts die Abnahme aktiver Kirchlichkeit und seit dem Beginn des 20. Jahrhundert einen rasanten Mitgliederschwund durch Kirchenaustritte.⁴ Schon zeitgenössisch wurde dafür die »Vergroßstädtlichung des Lebens«⁵ verantwortlich gemacht, seit dem Massensterben im Ersten Weltkrieg zudem eine zunehmende Desillusionierung.⁶ Damit war der Einzelne aufgefordert, »sich selbst um den Sinn seines Lebens [zu] bemühen«,⁷ wie der Pädagoge Aloys Fischer 1912 in einem Aufsatz bemerkte, der bezeichnenderweise den Titel »Probleme der Willenserziehung« trug und die »Probleme der Charakterbildung« in »den Mittelpunkt aller Fragen, Sorgen und Reformen unseres Schulwesens«⁸ stellte. Der enge Konnex zwischen Werteverfall, Charakterschwäche und Willenserziehung wird bei Fischer besonders augenfällig. Denn der Charakter ist für ihn »in erster Linie das Ideal des wollenden und handelnden

1 Siehe hierzu Helmstetter 1999, S. 147, Bollenbeck 2001, S. 203 ff.

2 Nordau 1893, S. 17.

3 Hettling et al. 1999, S. 350, Bollenbeck 2001, S. 203, Gabriel 2012, S. 428.

4 Liedhegener 2012, S. 508–512.

5 Ludwig Heitmann zitiert bei Liedhegener 2012, S. 509.

6 Liedhegener 2012, S. 508.

7 Fischer 1912, S. 2.

8 Fischer 1912, S. 1.

Menschen«, ⁹ »des Menschen, sofern er will und handelt«. ¹⁰ Die allenthalben zu beobachtende »Zunahme der Charakterlosigkeit« war für Fischer daher nichts anderes als »der individualpsychologische Ausdruck der inneren Unsicherheit unserer kulturellen Lage.« ¹¹

Lebensgeschichtlich erworbenes Erfahrungswissen war in dem Maße »im Kurs gefallen«, ¹² wie Walter Benjamin schrieb, in dem sich der Einzelne dem gänzlich Neuen ausgesetzt sah und ein neues Zukunftsbewusstsein entstand. ¹³ Angesichts dieser offenen Zukunft bot der Blick zurück kaum noch praktische, »geschweige denn ethisch-existentielle Orientierung«. ¹⁴

Und auch der exponentiell anwachsende Bestand wissenschaftlicher Erkenntnisse bot eine solche Richtschnur nicht. Nicht nur trat deren stets nur vorläufiger Charakter, ihr fortwährendes Überbotenwerden gerade in Zeiten der wissenschaftlichen Durchbrüche besonders deutlich hervor. ¹⁵ Die neu gewonnenen Erkenntnisse erschlossen die Welt auch nicht mehr in ihrem sinnhaften Ganzen, sondern nur noch in immer feineren Details; sie führten nicht mehr zu Weisheit, sondern zu Spezialistentum. ¹⁶ Die Frage, was zu tun sei, könne die Wissenschaft gerade nicht lehren, hatte im November 1917 Max Webers viel diskutierte Botschaft an seine nach Orientierung ersuchende, vorwiegend studentische Hörerschaft in München gelaute. ¹⁷ Denn »Je nach der letzten Stellungnahme ist für den Einzelnen das eine der Teufel und das andere der Gott, und der Einzelne hat sich zu *entscheiden*, welches für ihn der Gott und welches der Teufel ist.« ¹⁸ Der Professor könne »die Notwendigkeit dieser Wahl« zwar herausstellen, »mehr kann

9 Fischer 1912, S. 8.

10 Fischer 1912, S. 8.

11 Fischer 1912, S. 3.

12 Benjamin 2007, S. 103 f. Zwar bezieht sich Walter Benjamin auf die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg, der von ihm diagnostizierte Kursverfall der Erfahrung war aber schon vorher in Gang gekommen.

13 Koselleck 1995, S. 372.

14 Helmstetter 1999, S. 148.

15 Daston 2016.

16 Ringer 1983, S. 352, siehe zur Krise der Wissenschaft auf ihrem Höhepunkt zwischen 1920 und 1933, S. 330–358. Siehe exemplarisch die Kritik am Verlust der ganzheitlichen Betrachtungsweise Jakob von Uexküll: »An die Stelle des Strebens nach Erkenntnis des Bauplans eines jeden Lebewesens, der allein aus Anatomie und Physiologie erschlossen werden kann, trat das einseitige Studium der möglichst isolierten Teilfunktionen, um diese als rein physikalisch-chemische Probleme behandeln zu können.« von Uexküll 1909, S. 4.

17 Weber 1992, S. 46. Siehe zu den Reaktionen, die dieser Vortrag hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Welterkenntnis in den 1920er und 30er Jahren auslöste, Oexle 2007, S. 71–73, Pohle 2009.

18 Weber 2002, S. 501 (Hervorh. von mir, LH).

er, solange er Lehrer bleiben und nicht Demagoge werden will [jedoch] nicht.«¹⁹ Und so wie Kant in seiner berühmten Schrift »Was ist Aufklärung« die selbstverschuldete Unmündigkeit des Bürgers auf dessen Unvermögen zurückführte, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen,²⁰ so lautete die implizite Botschaft Webers hier: Habe Mut, dich deines eigenen Willens zu bedienen und treffe eine Entscheidung, erwarte nicht, dass die Wissenschaft dir das abnimmt. Insofern es sich bei der Wahl einer Weltanschauung nämlich um eine außerwissenschaftliche, aller Erkenntnisgewinnung vorgelagerte Wahl handle, so Webers berühmte Lösung des Werturteilsproblems, geht es dabei gerade nicht um einen Verstandes-, sondern um einen Willensakt. Nicht auf rational-wissenschaftliches Abwägen kommt es dabei an, das zu einem objektiven, für alle gleichermaßen verbindlichen Schluss würde führen müssen, sondern auf das Erspüren der persönlichen Neigung und schließlich das Bekenntnis zu sich selbst – ein Akt der Individuation. In seinem Aufsatz zur »Objektivität« sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis« schreibt Weber: »Jene Abwägung selbst nun aber zur Entscheidung zu bringen ist freilich nicht mehr eine mögliche Aufgabe der Wissenschaft, sondern des *wollenden Menschen*: er wägt und wählt nach seinem eigenen Gewissen und seiner persönlichen Weltanschauung zwischen den Werten, um die es sich handelt.«²¹

Die Verbindlichkeit von Orientierungswissen wird damit zu einer Qualität – und das ist der entscheidende Punkt –, die individuell-willentlich hergestellt werden muss, weil sie nicht mehr institutionell bezogen werden kann. Verbindlich ist die gewählte Weltanschauung nur für den, der sie kraft

19 Weber 2002, S. 505.

20 Kant 1784, S. 481.

21 Weber 1922, S. 150 (Hervorh. von mir, LH). An späterer Stelle verweist Weber auf die »Seele« als letzte entscheidende Instanz, durch die die Wahl einer Weltanschauung bedingt sei: »[...] so wird die Richtung seines persönlichen Glaubens [des Forschers, LH], die Farbenbrechung der Werte im Spiegel seiner Seele, seiner Arbeit die Richtung weisen.« Einem wissenschaftlichen Werk sei deshalb die Persönlichkeit des Forschers anzumerken, und Weber betont, »dass das Persönliche eines wissenschaftlichen Werkes das eigentlich Wertvolle an ihm sei.« Weber 1922, S. 182. Vgl. dazu Suber 2007, S. 316–341, besonders 324. Siehe zeitgenössisch die Diskussion bei Max Scheler im ersten Band seiner Schriften zur Soziologie und Weltanschauungslehre: »Ihm sich anzuschließen [dem Propheten bzw. einer Weltanschauung, LH], bewegt uns nicht irgendeine Art von Erkenntnis und Einsicht, sondern allein das Zusammentreffen der rein suggestiven Macht seitens des »Propheten« mit einem völlig irrationalen »Entschluß«, »Glauben«, »Wagnis« seitens der Gefolgschaft. Hier wird Weber (als nominalistischer Voluntarist mit calvinistischer Gesinnungsstruktur ohne calvinistischen Glauben) häufig ein wenig mysteriös. Er spricht von dem »Dämon« im Menschen, der für diese oder jene »Götter« optiert, von »Schicksal« (halb im Sinne der griechischen Heimarmene, halb der calvinistischen Prädestination), von unentrinnbarer Soheit des Charakters.« Scheler 1923, S. 3–4.

seiner eigenen Entscheidung für sich verbindlich *macht*. Verbindlichkeit beruht damit auf der willensmäßigen Ausdauer, mit der eine Person zu ihrer innerlich gefassten Absichtserklärung steht. »Jedes feste, bestimmte und klare Wollen ist ein Versprechen, das der Mensch sich selbst gibt«, schrieb der Philosoph und Soziologe Ferdinand Tönnies 1899 in seiner kleinen Abhandlung über *Die Tatsache des Wollens*.²² Und so ein Versprechen ist ein Akt der Selbstverständigung, eine neue Arbeit weniger an als für sich selbst, die man nur um den Preis an andere delegieren kann, als schwacher Charakter oder Mensch ohne Persönlichkeit dazustehen.

Besonders anschaulich lässt sich das an den Ratschlägen ersehen, die im *Fin de Siècle* von Ratgeberautoren und Lebensreform zur Stärkung des Willens gegeben wurden. Ich möchte dies zunächst mit einem Vortrag zeigen, den der Privatgelehrte Rudolf Steiner im Januar 1912 in München zum Thema »Nervosität und Ichheit« hielt, und dann auf Parallelen verweisen, die sich in einschlägigen Willensratgebern seiner Zeit finden. Dabei interessiert mich Steiner nicht als Begründer der Anthroposophie, als der er bekannt geworden ist, sondern als Vortragsreisender, der wie viele Privatgelehrte seiner Zeit zu lebensreformerischen Themen sprach, die um die Jahrhundertwende auf breites Interesse stießen und darum nicht zuletzt Zuhörer anlockten und Geld einbrachten.²³

Dass Steiner die Nervositätsproblematik zum Anlass nahm, um seine Wesenslehre zu veranschaulichen (seine Unterscheidung eines physischen, Äther- und Astralleib), soll uns hier nicht weiter interessieren. Steiners Vortrag ist hier vielmehr aufschlussreich, weil er sich an ein Publikum wendet, das vom Thema seines Referats, der Nervosität, unmittelbar gezeichnet scheint, oder doch so angesprochen wird,²⁴ und zwar mit der Absicht, Hilfestellungen an die Hand zu geben, aus denen sich Rückschlüsse auf das hier in Rede stehende Verbindlichkeitsproblem ziehen lassen. Was die allenthalben um sich greifende Nervositätserfahrung (u. a. Zerstreutheit, Antriebslosigkeit, Vergesslichkeit, Magenleiden) im Kern nämlich kennzeichne, begann er seine Ausführungen, sei eine innere Unverbundenheit zu dem, was die Menschen täglich tun, man könnte auch sagen, eine um sich greifende Entfremdungs-

22 Tönnies 1899, S. 103.

23 Steiner hielt im Laufe seines Lebens über 6000 Vorträge, von deren Spesen er lange seinen Lebensunterhalt bestritt, siehe die Auflistung der Vorträge bei Schmidt 1978. Zur Einordnung Steiners und seiner Konkurrenten: Gebhardt 2011, S. 166–191. Zur Prekarität des wissenschaftlichen Nachwuchses um die Jahrhundertwende und die vielfältigen Nebentätigkeiten zur Aufbesserung der mageren Kollegengelder zeitgenössisch: Eulenburg 1908, S. 143–149, Busch 1959.

24 »In unserer Zeit gibt es eigentlich keinen Menschen mehr, der nicht nervös wäre in irgendeiner Beziehung.« Steiner 1994 [1912], S. 10.

erfahrung. Als Beispiel führt Steiner dafür den paukenden Schüler an, der das, was er sich für die Prüfung einbläut, unmittelbar danach wieder vergisst, und der in der Folge dann als Berufstätiger »innerlich mit den Aufgaben [seines] Berufs nicht verbunden« sei, weil er »seelisch dem fern« stehe, was er »mit dem Kopf« treibe.²⁵ Steiners Übungen zur Behebung dieses Problems zielen nun auf eine Willensgymnastik ab, die den Willen gerade in seinem Entscheidungsstadium trainieren sollen und dabei eine Kraftressource zu stärken versprechen, die im Zentrum eines jeden Menschen liege, nämlich sein Ich. Wie das geschehe, illustriert er an folgendem Beispiel:

Wenn ich zwei Menschen gegenüberstehe, von denen der eine sagt Ja, der andere Nein, und ich führe das Ja aus, so wirkt der Wille des einen Beraters in mir weiter, seine Willensstärke hat sich so geltend gemacht, daß sie mich zu meiner Tat erkräftete. [...] Nehmen Sie einmal an: wenn ich jetzt nicht zwei andern Leuten gegenüberstehe, von denen der eine Ja und der andere Nein sagt, sondern wenn ich ganz allein dastehe und mir im eigenen Herzen das Ja oder Nein vorführe und mir dabei die Gründe anführe, wenn kein anderer zu mir kommt, sondern ich mir selber die Gründe für das Ja oder Nein anführe, und dann hingehe und sie ausführe, weil ich mir Ja gesagt habe, dann hat das eine starke Kraft entfaltet, aber jetzt in mir selber. [...] So daß also, wenn man sich innerlich vor eine Wahl stellt, man ja eine Stärke über eine Schwäche siegen läßt. Und das ist deshalb ungeheuer wichtig, weil es wiederum die Herrschaft des Ich über den astralischen Leib in ganz ungeheurer Weise stärkt.²⁶

Wer also eine Entscheidung fällt, begeben sich erstens in Einsamkeit, er stehe, wie Steiner betont, »ganz alleine d[a]«, weil die Inanspruchnahme jeder Hilfe eines anderen bedeuten würde, dass dieser entschiede und nicht man selbst, man einem fremden Willen folgte, statt dem eigenen. Zweitens habe der Entscheider die Gründe abzuwägen, die für und gegen eine Option sprechen, bevor er drittens eine Art Verzicht leiste, indem er zugunsten der einen Handlungsoption alternative andere verwirft. Bezeichnend ist, dass Steiner zwischen intellektueller Einsicht und impulsgebendem Entschluss unterscheidet. Denn Abwägen und Entschließen werden, ähnlich wie bei Wundt, als voneinander unabhängige Vorgänge beschrieben, die nicht aufeinander folgen müssten. Man könne durchaus die Gründe für und gegen eine Sache abgewogen haben, dann aber am Entschluss scheitern. Das geschehe immer

25 Steiner 1994 [1912].

26 Steiner 1994 [1912], S. 25.

dann »wenn man [...], *nachdem* man so die Gründe für oder wider eine Sache in sich geltend gemacht hat, nun – statt unter dem Einfluß des einen oder des anderen Grundes zu handeln – aus Nachlässigkeit gar nichts tut, weder dem einen noch dem anderen Grund folgt.« Dann sei man scheinbar dem »Nein gefolgt, aber in Wirklichkeit ist man bloß faul gewesen.«²⁷ Nicht das sich durchsetzende bessere Argument ist es, was den Entschluss kennzeichnet, sondern »der Sieg einer Stärke über eine Schwäche«, ein inneres Ringen, das der als natürlich gedachten Neigung entgegenwirke, einfach nichts zu tun. Der Entschluss ist somit nicht eine intellektuelle Einsicht, er ist vielmehr die innerlich zu fassende und impulsgebenden Absichtserklärung, die zwischen dem, was erkanntermaßen geschehen *soll*, und dem Ich, das dieses herbeiführt, eine enge Verbindung herstellt und aufrechterhält – eben Verbindlichkeit.

Insofern dieses innerlich gesprochene Ja auf das Ich einen stärkenden Effekt habe, ist dieses Ich dem Entschluss nicht vollumfänglich vorgängig, vielmehr bilde es sich selbst im Akt der Entscheidung mit, und zwar mit jeder einzelnen in kumulativer Weise. Darum ist der Entscheidungsakt diesem Verständnis gemäß viertens ein Akt der Individuation, ein Moment, in dem der Einzelne sich als ein Individuum formt, das aus freien Stücken und gegen den Einspruch möglicher anderer für sich bestimmt, was gelten soll und was verworfen werden kann.

Steiner empfiehlt seinen Zuhörern Übungen, die im Kleinen ansetzen und ihre Wirkung erst infolge regelmäßiger Wiederholung entfalten. Immer geht es dabei darum, gegen kleine Nachlässigkeiten und Gewohnheiten anzugehen: etwa bewusstes, malendes Schreiben, um sich eine schlechte Handschrift abzugewöhnen, einen auswendig gelernten Text rückwärts vor sich herzusagen oder Gegenstände des alltäglichen Lebens nach Gebrauch nicht einfach abzulegen, sondern sorgfältig zu platzieren, um Vergesslichkeiten entgegenzuwirken. Immer wird auf die Bewusstheit des Tuns Wert gelegt, das innerliche Bei-der-Sache-Sein.²⁸ Steiner betont, »Aufmerksamkeit zu verwenden auf das, was man tut, heißt immer, seinen innersten Wesenskern mit seinem Tun in innigen Zusammenhang zu bringen.«²⁹ Nur wer gegen seine Neigungen handelt, hält sein Ich präsent, und das bedeutet, gezielt auf die Erfüllung solcher Wünsche zu verzichten, »deren Befriedigung einem vielleicht Freude macht, die aber ganz gut auch unbefriedigt bleiben können.«³⁰ Steiner schreibt: »Wenn man solche Wünsche systematisch unter-

27 Steiner 1994 [1912], S. 25 f. (Hervorh. von mir, LH).

28 Für eine eingehende Analyse der Beziehung zwischen Wille und Charakter gerade in der Handschrift, siehe Leo 2013, S. 478–561.

29 Steiner 1994 [1912], S. 17.

30 Steiner 1994 [1912], S. 22. Steiner betont hierbei, dass nur solche Wünsche unterdrückt

drückt, dann bedeutet jede Unterdrückung irgendeines kleinen Wunsches einen Zufluß an Willensstärke, an Stärkung des Ich«. ³¹

Ähnliche Anweisungen finden sich auch in den Willensratgebern anderer Autoren. Reinhold Gerling rät seinen Lesern: »Kleine Anstrengungen stählen den Willen. Darum schaffe dir Widerstände und Hindernisse.« ³² »Widerstehen wir kleinen Gelüsten.« ³³ Einerseits sei der Entscheidungsakt ein Willensakt, der Kräfte zehrt, das heißt in einer Weise anstrengend, dass der Entscheidende ihm lieber auswiche. Andererseits generiere gerade die ausagierte Entscheidung Kräfte, die das Ich stärken. Um 1900 ist dieser Zirkel in vielen Willensratgebern anzutreffen, wie bereits zeitgenössisch von Georg Simmel angemerkt wurde. Die Ratgeber konstruierten »einen Willen zum Willen,« schrieb Simmel, »der sich sozusagen am eigenen Schopfe aus dem Sumpfe zieht«. Damit werde das Problem nicht gelöst, sondern nur auf eine »fragwürdige höhere Instanz« verschoben. ³⁴ Statt hierin allerdings einen logischen Widerspruch zu sehen, den die Zeitgenossen nur rhetorisch, nicht aber logisch hätten lösen können, ja, der ihnen eigentlich entgangen sei – wie bisher in der Forschung argumentiert wurde ³⁵ –, lohnt es sich, Steiners Unterscheidung von Willens- und Ich-Kräften ernst nehmen, um zu verstehen, warum diese Argumentation dennoch überzeugen konnte.

Zunächst fällt auf, dass die Ich-Kräfte in seinen Ausführungen wie Muskelkräfte zuzunehmen scheinen, je gezielter und regelmäßiger sie zur Erschöpfung gebracht werden. So wie ein Muskel durch Training neue Muskelfasern ausbildet und dadurch kräftiger wird, also durch regelmäßiges Müdemachen Stärke gewinnt, vollzieht sich in seiner Konzeption im Ich ein analoger Anreicherungsprozess, aus dem dieses gestärkt hervorgehe. Steiner spricht, wenn er den Effekt der Willensübungen herausstellt, von der gestärkten »Herrschaft des Ich über den astralischen Leib.« ³⁶ Eine Instanz, die Herrschaft

werden sollten, deren Nicht-Erfüllung »einem selbst oder jemand anderem [keinen] Schaden zu[...]fügt.«

31 Steiner 1994 [1912], S. 22.

32 Gerling 1905, S. 182.

33 Gerling 1905, S. 183.

34 Simmel 1896, S. 218, vgl. für weitere Beispiele eines Willens zum Willen auch die Ratgeber von Meschler 1906, S. 407, Lévy 1903, Gerling 1905, Eschle 1904, Gebhardt 1912, S. 4–5, Bergmann 1911.

35 Mit einer rhetorischen Lösung des Schwächeproblems meint Stöckmann einen »Imperativ zur Maskulinierung« in einigen Willensratgebern, etwa wenn bei Ludwig Gurlitt von der »Erziehung zur Mannhaftigkeit« die Rede ist (vgl. Gurlitt 1906), oder in Reinhold Gerlings »Gymnastik des Willens« an die »Amboß Naturen« (vgl. Gerling 1905, S. 179) appelliert wird, vgl. Stöckmann 2009, S. 18–20.

36 Steiner 1994 [1912], S. 25.

ausübt, ist nicht korrekt als Kraft, die etwas physikalisch bewirkt, sondern eher als Autorität zu bezeichnen, die etwas erzwingt. Meint »bewirken« einen automatisch ablaufenden Kausalvorgang, so »erzwingen« ein Geschehen, bei dem es um das Niederringen eines Widerstandes geht. So wie die Wirkung einer physikalischen Kraft, die etwas in Gang setzt, auf ihrer Stärke beruht, so beruht die Macht einer Autorität auf der schieren Wiederholung ihrer Anweisungen, man könnte auch sagen, auf Tradition. Was sich im Ich also anreichert, wenn es wiederholt Verzicht übt, ist, was man Verzicht-Geschichte nennen könnte, ein Wissen um in der Vergangenheit erfolgreich überwundener Widerstände, in deren Tradition sich das Ich selbst stellt: Je länger diese Tradition, desto stärker die Autorität des Ich.

Der Heilkundler und Schriftsteller Reinhold Gerling schreibt in seiner *Gymnastik des Willens* (1905): »Machen wir das gleiche Experiment öfter (gemeint sind Verzichtübungen), so wird die Unlustempfindung immer schwächer, während der Wille sich immer stärker geltend macht, weil er gestählt wurde, während er sich durchsetzte.«³⁷ Der Experimentalpsychologe Narziß Ach kam zu einem ganz ähnlichen Schluss. Jeder erfolgreich überwundene Widerstand hinterlasse ein Gefühl des Erfolgs, aus dem mit der Zeit ein Vertrauen zur eigenen Willensfähigkeit, und damit Selbstvertrauen überhaupt entstehe. Allerdings werde dieses Selbstvertrauen nur gewonnen, »durch ernstes und immer wiederholtes Wollen, das gegen äußere und innere Hemmnisse mit Energie vorgeht.«³⁸ Autorität wird so verstanden zum Wiederholungseffekt, ein Umstand, dem ein prekäres Moment eingeschrieben ist, weil es an einem selber liegt, ob diese Tradition fortgeschrieben wird oder nicht. So versteht denn Steiner seine Übungen auch nicht eigentlich als Kuren, also als zeitlich begrenzte Pflege, sondern er möchte sie in den Lebensvollzug überhaupt integriert wissen – »täglich«³⁹ soll geübt werden.

Das Moment der täglichen und eigentlich lebenslangen Wiederholung ist ein zentrales Merkmal vieler Willensratgeber. Auch Reinhold Gerling mahnt seine Leser: »Aber die gleiche Übung muß täglich gemacht werden«,⁴⁰ auch er meint damit den kontinuierlich zu übenden Verzicht auf die »kleinen Gelüst[e].«⁴¹ Paul Emil Levy spricht in seiner Anleitung zur »natürlichen Willensbildung« von einer »rationelle[n] Hygiene«,⁴² die genauso wichtig sei wie die regelmäßig ausgeführte Körperhygiene. Der Arzt und Direktor

37 Gerling 1905, S. 184.

38 Ach 1913, S. 7.

39 Steiner 1994 [1912], S. 17.

40 Gerling 1905, S. 183.

41 Gerling 1905, S. 183.

42 Lévy 1903, S. 13.

der Kreispflegeanstalt Sinsheim, Franz Eschle, schreibt in seiner Abhandlung über *Die Krankhafte Willensschwäche und die Aufgabe der erzieherischen Therapie* (1904): »Wie die Willensenergie durch die planmässige Betätigung, in fortgesetzter Erfüllung von Pflichten zunimmt und sich steigert, pflegt sie bei kürzer- oder längerwährendem Unterlassen jeder erspriesslichen Tätigkeit immer mehr zu entschlummern.«⁴³

Die Rede von der »fortgesetzten Erfüllung von Pflichten« verweist auf ein Normensystem, das zu dieser Pflichterfüllung anhält. Bevor das Ich durch wiederholten Verzicht seine eigene Autorität begründen kann, ist es auf eine bereits bestehende äussere Autorität angewiesen, auf deren Geheiß es verzichtet. Solange eine Ethik des Verzichts im Dienst des Lebens steht, sich also nicht gegen das Leben selbst richtet und in Nihilismus umschlägt – in ein Wollen zum Nicht-Wollen –, solange ist sie stets spezifisch: Unterlassen werden sollen bestimmte Handlungen, während die Ausführung anderer Handlungen das bessere Leben verspricht. Darin besteht der eigentliche Zirkel der Willens therapie, der auf den Beginn dieses Kapitel zurückverweist. Denn die Ratgeberautoren kommen nicht umhin, an jene, meist religiös fundierte Normen zu appellieren, deren Autoritätsverlust die Willensschwäche als Entscheidungsschwäche überhaupt erst hatte virulent werden lassen. »Ohne Erfassung des ethischen Ideals«, schreibt der katholische Publizist und Professor für Genossenschaftswesen Martin Faßbender in seiner populären Schrift *Wollen, eine königliche Kunst* (1918), »gibt es keine echte und rechte Willensbildung, denn die den wahren Wert des Menschen ausmachende Energie kann nur gewonnen werden aus der Werbekraft einer den ewigen Sittlichkeitswerten Rechnung tragenden Idee.«⁴⁴

Noch deutlicher ist der katholische Schriftsteller Moritz Meschler in seinem Artikel zur »Bildung des Willens« in den *Katholischen Blättern*: »Es ist auch gar nicht zu leugnen, daß ein großer Teil der Willensirrun gen auf dem Mangel an Erkenntnis der Tiefe und Schönheit des göttlichen Sittengesetzes und der himmlischen Dinge zurückzuführen ist. Diesem Mangel muß und kann gesteuert werden durch Aneignung von Kenntnissen im Fache der Philosophie, der Ethik und namentlich der Glaubenswahrheiten.«⁴⁵

Deutlich wird an diesen Zitaten, dass das, was hier mit Willensstärke gemeint ist, im Kern mit Überzeugungen zu tun hat, nicht mit physiologischen Energien. Und genau darum handelt es sich bei dem argumentativen Zirkel der Willensratgeber nicht um ein praktisches Paradox, ein leeres Ver-

43 Eschle 1904, S. 161.

44 Faßbender 1918, S. 74.

45 Meschler 1906, S. 402.

sprechen. Denn es wird nicht dazu aufgefordert, verzehrte physiologische Kräfte zum weiteren Antrieb zu mobilisieren – sich in diesem Sinn am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen, wie Georg Simmel schrieb –, sondern es wird an Werte appelliert, deren Autorität sich gerade durch den Appell performativ stärkt, zumindest bei jenen, die die Willensratgeber lasen und für sich ernst nahmen. Worum es letztlich ging, war die Bildung einer Weltanschauung, sei es auf der Grundlage religiösen oder philosophischen Wissens.⁴⁶ Willensenergie gemäß diesem Verständnis war Überzeugungskraft.

Während jene Aspekte, die im Entscheidungsakt gestärkt werden, diesem selbst nicht vorausgehen können, muss es andere Aspekte des Ichs geben, die bereits vor dem Entscheidungsakt existierten und mit denen in selbigen eine Verbindung hergestellt wird. Nur in Bezug auf eine dem Entscheidungsakt vorgängige Instanz macht es Sinn, von einer herzustellenden Verbindlichkeit zu sprechen. Diese feine Unterscheidung von Aspekten des Ich, die dem Entscheidungsakt selbst vorausgehen und solchen, die in ihm erst gebildet werden, machte den Begriff des Charakters oder auch der Persönlichkeit notwendig (die Begriffe ›Charakter‹ und ›Persönlichkeit‹ werden häufig synonym gebraucht). Während das Ich in der Gebrauchsweise der Ratgeberautoren eine metaphysische Instanz bezeichnet, die dem Menschen von Geburt an innewohne, meinte Charakter oder Persönlichkeit eine durch Erziehung erworbene Wertbindung, durch die sich dieses Ich gleichsam eine Form gibt. Es ist darum nicht falsch, die Willensschwäche als Ich-Schwäche zu bezeichnen, es ist nur ungenau. Denn genauer besehen handelt es sich um eine Charakterschwäche, die sich nicht auf das Ich als Ganzes, sondern nur auf seine wertgebundenen Aspekte bezieht – oder eben den Mangel solcher.

Dies wird etwa in Karl Birnbaums Schrift *Die krankhafte Willensschwäche und ihre Erscheinungsformen* (1911) deutlich: Wer davon spreche, ein Mensch sei von schwachem Charakter, meine damit eine mangelnde oder noch ganz fehlende Wertbindung, nicht aber, dass dieser Mensch kein Ich besäße. So mache es beispielsweise keinen Sinn, bei einem Kind von krankhafter Willensschwäche zu reden, »denn der Wille ist bei ihm noch ein höchst unfertiges Ding, und speziell die festen persönlichen Willensdispositionen pflegen noch

46 Siehe hierzu den aufschlussreichen Brief eines jungen Hamburger Überseekauffmanns aus dem Jahr 1913 an den Herausgeber der Kulturzeitschrift *Zwiebelfisch*, Hans Werner Weber, in dem dieser dem Ratsuchenden zur Bildung einer eigenen Weltanschauung die Lektüre von Ueberweg-Heinzes *Geschichte der Philosophie* empfiehlt. Abgedruckt in vom Bruch et al. 1989, S. 9–10, auch zitiert bei Bollenbeck 2001, S. 203. Zur Nachfrage weltanschaulichen Orientierungswissens an den philosophischen Fakultäten dieser Zeit, siehe exemplarisch die Beschreibung bei Tilitzki 2012, S. 280f.

ganz und gar zu fehlen.«⁴⁷ Die Rückbindung des Willens in seiner Entscheidungsphase an den erworbenen Charakter oder die Persönlichkeit, und damit an vorherrschende Wertvorstellungen, ist für die Ratgeberautoren wichtig, weil auf der Erziehbarkeit des Charakters das Postulat zur verändernden Stärkung des Willens beruht.

Bei Reinhold Gerling, der Henry Maudsley zitiert, heißt es: »Ein starker oder wohlentwickelter Charakter, wie er zu einem gut ausgebildeten Wollen erforderlich ist, ist das Resultat einer auf eine gut konstituierte Natur angewandten guten Erziehung; und der Charakter ist nicht direkt durch das Wollen bestimmt, sondern bestimmt in jeden einzelnen Akte direkt den Willen. Der Wille wirkt auf den Charakter, oder affiziert das Ich auf indirekten Wege, indem er die Verhältnisse bestimmt, die jenes in der Folge allmählich modifizieren.«⁴⁸ Anders gesagt: Ein durch Erziehung geformter Charakter bestimmt das Wollen und dieses Wollen wirkt auf die Charakterbildung zurück, indem es das Ich allmählich verändert. Charakter und Wille sind ebenso sehr Produkte von Erziehung, wie sie sich wechselseitig bilden. Die Differenzierung zwischen Ich und Charakter oder Persönlichkeit in Bezug auf das Wollen aber, das wird bei Gerling ebenso deutlich, ist eine feine.

Dass die Ratgeberautoren auf ihr beharrten, zeigt, wie sehr es ihnen darum ging, ihren Glauben an die Freiheit des Willens zu verteidigen. Sieht man sich Gerlings Formulierung genau an, so fällt nämlich auf, dass er zwar davon spricht, der Charakter bestimme den Willen »in jeden einzelnen Akte direkt«, nicht aber, dass der Wille dem Charakter *entspringt*. Somit ist der Charakter zwar ein den Willen maßgeblich beeinflussender Faktor, nicht aber sein Ursprung und sein Schicksal. Der eigentliche Ursprung des Willens bleibt das Ich – eine letztlich metaphysische Größe. Damit bleibt zumindest theoretisch die Möglichkeit erhalten, der Mensch könne gegen seinen eigenen Charakter handeln.

Der Philosoph Alexander Pfänder schrieb 1899 dazu: »in dem Begriff des Charakters [ist] vorausgesetzt, dass das frei wollende Ich-Zentrum die letzte Ursache der einzelnen Willensentscheidungen sei.«⁴⁹ Seine Schrift *Phänomenologie des Wollens. Eine psychologische Analyse* war 1899 als Antwort auf ein Preisausschreiben erschienen, in dem die Philosophische Fakultät der Universität München um eine »eingehende psychologische Analyse der Tatsache des Wollens« ersucht hatte.⁵⁰ Dass die Universität München ein

47 Birnbaum 1911, S. 72.

48 Gerling 1905, S. 64.

49 Pfänder 1930, S. 164.

50 Zander 1982, S. 12.

solches Preisausschreiben veranstaltete, belegt die Dringlichkeit der Willensproblematik im Fin de Siècle und den Aufklärungsbedarf. Gefragt war nicht weniger als die »wissenschaftlich vollständige, bis zu den letzten auffindbaren Tatsachen und Gesetzen des psychischen Lebens zurückgehende Feststellung des allgemeinen Wesens des Wollens.«⁵¹ Insofern nun aber das Ich jene »letzt[e] auffindbar[e] Tatsach[e]« des Willens blieb, behielten die Willenstheorien in ihrem Zentrum noch immer eine große Unbekannte, einen spekulativen Rest, dem vielleicht philosophisch, nicht aber empirisch beizukommen war. Die Lösung dieses Ursprungsproblems, wie ich es nennen möchte, war daher für die empirische Erforschung des Willensphänomens zentral.

51 Zander 1982, S. 12. Dort auch der vollständige Wortlaut des Preisausschreibens.

3 Niedergangsangst und Nachgiebigkeit: Wille als Inhibition

Sich als modern zu empfinden, bedeutete um 1900, von einem gemischten Gefühl erfüllt zu sein. Euphorie über die wissenschaftlich-technischen Entwicklungen der zurückliegenden Dekaden und Stolz auf die erreichten Daseinsverbesserungen war durchdrungen von Ängsten, die Zeit der Aufwärtsentwicklung könne schon bald zu einem Ende kommen, Fortschritt könne in Niedergang umschlagen. Hintergrund für diese spezielle Verbindung von Optimismus und Sorge war neben dem beschriebenen Wertewandel und der daraus resultierenden Orientierungslosigkeit zum einen ein neues, auch statistisch fundiertes Wissen um die zunehmende »moralische Verrohung« weiter Bevölkerungsschichten. Besonders häufig wurde dies beim wachsenden Industrieproletariat und der ärmeren Stadtbevölkerung beobachtet, deren zunehmender Alkoholismus und immer häufiger verzeichnete Delinquenz um 1900 ein lebhaft debattiertes Thema war, zu dem Forscher unterschiedlicher Disziplinen wissenschaftliche Studien beisteuerten.¹

Zum anderen fand ein Wissen Verbreitung, das diesem neuen sozialökonomischen Problembewusstsein nun eine zivilisatorische Reichweite verlieh, indem es ihm eine erbbiologische Logik unterlegte: der Neolamarckismus. Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts im Aufschwung begriffen, verband sich mit ihm die Vorstellung, erworbene Eigenschaften würden an nachfolgende Generationen weitervererbt, und, sofern es sich dabei um negative Eigenschaften handelte, zum Aussterben ganzer Geschlechterfolgen führen.² Diskursiv wirkmächtig war dieses Denken durch seine Amalgamierung mit einer vorwiegend konservativen Kulturkritik geworden, wie sie publikumswirksam von dem britischen Philosophen und Soziologen Herbert Spencer, dem Arzt und Kulturkritiker Benedict Augustin und dem Zoologen und Philosophen Ernst Haeckel Verbreitung fand. Dazu ist für das Fin de Siècle schon viel geschrieben worden.³

1 Siehe zur breiten zeitgenössischen Thematisierung des Alkoholismusproblems beispielhaft von Bunge 1904. Für einen Überblick der zeitgenössischen Forschungsliteratur insgesamt, siehe Abderhalden 1904.

2 Siehe für eine zeitgenössische Erklärung dieses Aufschwungs neolamarckistischer Ideen Eckstein 1909.

3 Mann 2017, Bowler 2010, Mann 1985.

Für die Willensproblematik ist zweierlei wichtig: Zum einen bündelt der Degenerationsdiskurs die Frage von Fortschritt und Niedergang im Kern in dem willentlichen Vermögen (beziehungsweise Unvermögen), allgemeine Lebensziele zu erreichen.⁴ Fortschritt (bzw. Niedergang) wurde so auf eine Art willentlichen Kollektivsingular zurückgeführt, auf die Summe »gesunder« oder »kranker« Einzelwillen also. »Eine hervorragende Intelligenz und ein kraftvoller Wille«, schrieb etwa der Wundt Schüler und Begründer der Pädagogischen Psychologie Ernst Meumann 1908, »sind die beiden Mächte, auf deren Entfaltung alle menschliche Größe und aller Fortschritt des einzelnen und der menschlichen Gesamtheit beruht.«⁵ Eine ganz ähnliche Argumentation findet sich fast zur selben Zeit auch bei dem amerikanischen Philosophen und Psychologen William James. In seiner berühmt gewordenen Ansprache an die American Philosophical Association unter dem Titel »The Energies of Men«, gehalten im Dezember 1906 an der Columbia Universität in New York, formulierte James: »We may say that a man who energizes below his normal maximum fails by just so much to profit by his chances in life; and that a nation filled with such men is inferior to a nation run at higher pressure.«⁶ Dieser umstandslose Wechsel vom Willen des Einzelnen zum Fortschritt der Zivilisation konzipiert die zivilisatorische Aufwärtsentwicklung als Folge individuell-willentlicher Zielstrebigkeit, eine Vorstellung, die sich bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hielt und mit David McClellands Studie *The Achieving Society* (1961) einen neuen Aufschwung erlebte. Wir kommen im zweiten Teil dieser Arbeit darauf ausführlich zurück.

Zum anderen – und das ist der eigentlich bedeutsame Aspekt für das Ursprungsproblem des Willens – konkretisierte der Degenerationsdiskurs die Willensproblematik in körperlicher Hinsicht, weil der Wille, statt im metaphysischen Ich verankert zu sein, jetzt mit erbbiologische Anlagen in Verbindung gebracht wurde, mit denen ein Körper ausgestattet sei oder eben nicht. Die vermeintliche Stärke oder Schwäche des Willens, ja, ob ein Mensch überhaupt einen Willen habe oder seiner ganz entbehre, wurde zu einer Sache der Abstammung. Über die Rückbindung des Willens an den Körper, oder genauer, die »Anlagen«, wurde der Wille gleichsam auf den irdischen Boden der beobachtbaren Tatsachen heruntergebracht.

4 Emil Kraepelin definierte das neuartige Krankheitsphänomen der Entartung als »das Auftreten vererbbarer Eigenschaften, welche die *Erreichung der allgemeinen Lebensziele* erschweren und unmöglich machen.« Zitiert bei Mann 1985, S. 14 (Hervorh. von mir, LH).

5 Meumann 1908, S. V.

6 James 1914, S. 11, erstmals publiziert im Jahr 1907.

Die verstärkte Problematisierung des willentlichen Widerstandsvermögens hatte im späten 19. Jahrhundert mit der Zunahme von Verlockungen und Genussmitteln zu tun, wie sie in konzentriertester Form in den Großstädten dargeboten wurden. Ja, die Großstadt selbst wurde als Herd der Verlockung gedeutet. Das lässt sich *ex negativo* auch daran erkennen, dass die willensstarken Naturen, wie sie etwa die Heimatliteratur dieser Zeit beschrieb, durchweg auf dem Land beheimatet sind, während ihre nervösen Widerparts unter den Einflüssen der Großstadt zu leiden haben. Die Autoren von Willensratgebern empfehlen zudem durchweg die Kur auf dem Land und körperliche Arbeit in der freien Natur als wirksames Heilmittel für chronische Willensschwäche.⁷ »Dass übrigens die Begierde [...] durch den Aufenthalt in den Strassen einer Grossstadt erheblich gesteigert wird, unterliegt keinem Zweifel«, war sich der Psychiater und Rechtsmediziner Richard von Krafft-Ebing sicher.⁸

Insofern Sittlichkeitsvereine und Abstinenzbewegungen zwischen Alkoholkonsum und Verbrechen, zwischen Prostitution und Krankheit immer wieder aufs Neue einen direkten Kausalzusammenhang herstellten, wurde dem individuellen Widerstehenkönnen in allerlei populären Schriften eine herausgehobene Stellung zugewiesen, wenn es um die Wahrung des öffentlichen Wohls, ja die Sicherung des zivilisatorischen Niveaus ging.⁹ Der Dresdner Staatsanwalt Erich Wulffen zitiert 1908 in seinem Handbuch zur *Psychologie des Verbrechens* (1908) aus der Reichskriminalstatistik von 1891, wo es heißt: »Die Kriminalität hängt einerseits ab von dem Grade der persönlichen Widerstandsfähigkeit gegen die Anreize und Gelegenheiten zu Verbrechen

7 Siehe etwa die Figur des Traugott Büttner in Wilhelm von Polenz Heimatroman *Der Büttnerbauer* (1895) oder die Figur Jakob Steinreuter in Peter Roseggers Roman *Jakob der Letzte. Eine Waldbauerngeschichte aus unseren Tagen* (1887) oder die Figur des Haber in Max Nordaus zweibändigen Roman *Die Krankheit des Jahrhunderts* (1912). Aus literaturgeschichtlicher Sicht siehe Stöckmann 2009, S. 250–269, Pross 2013, S. 134. Für die Betonung der Arbeit auf dem Land als Willenskur, siehe Eschle 1904, S. 130–154, von Krafft-Ebing 1895, S. 28 f., Fassbender 1918, S. 16, Müller 1893, S. 541. Bis heute wird von einer meist konservativen Kulturkritik von der Zunahme äußerer Ablenkungen auf Willensschwäche und von dieser auf moralischen Verfall, Unglück und sozialen Niedergang geschlossen, meist mit dem Vorschlag, jeglichen Ablenkungen zu entsagen und zum »einfachen Leben« zurückzukehren, vgl. etwa Newport 2016.

8 von Krafft-Ebing 1898, S. 96, vgl. auch Wulffen 1908.

9 Siehe zum Alkoholkonsum in Deutschland um die Jahrhundertwende die Grafik bei Tappe 2002, S. 214 sowie Hoffmann 2012, S. 35–78, zur Verschränkung von Genuss und Verbrechen siehe zeitgenössisch Aschaffenburg 1903 sowie in der Forschung Becker 2002.

und Vergehen, andererseits aber auch von der Menge und der Stärke dieser Anreize und Gelegenheiten.«¹⁰

Man mag aus heutiger Sicht vermuten, dass auch Freuds Triebtheorie zur Virulenz der Selbstbeherrschungsproblematik um 1900 beitrug, hatte doch die Einsicht in die Dynamik des Unbewussten den Glauben an die willentliche Selbstbeherrschung nachhaltig erschüttert. Der ständige Verzicht auf Gewolltes und die willentliche Unterdrückung von Bedürfnissen ließ sich mit Freud nicht mehr ohne Weiteres als charakterbildende Leistung deuten, vielmehr war sie als tendenziell krankmachendes Zwangsverhalten durchschaubar geworden. Die Möglichkeit zur kulturbildenden Sublimierung sei »nur wenigen Menschen zugänglich«, und auch »diesen Wenigen kann sie nicht vollständigen Leidensschutz gewähren«.¹¹ Freud hatte dem Willen einen unbewussten »Gegenwillen«¹² an die Seite gestellt, der sich der Beeinflussung entzog und obendrein zur alles bestimmenden Macht heranwachsen konnte. Dieser Macht war gerade nicht durch noch mehr Beherrschung und Verzicht beizukommen, sondern nur noch durch Analyse und Triebabfuhr. Der Psychologe und erste akademische Kritiker Freuds, William Stern, schrieb 1913: die »gerade im letzten Jahre erschreckend gewachsene Sekte der Freudianer ist bereits zu einer Gefahr für das Allgemeinwohl« geworden, die mit ihrem »System von Deutereien, Unterschiebungen und Suggestionen, vor der keine noch so harmlose und fernliegende Seelenfunktion sicher war«, »bösen Schaden« angerichtet habe.¹³

Nun übersieht eine solche, auf einzelne Rezensionen gestützte Erklärung allerdings, dass Freuds Schriften in der deutschsprachigen akademischen Psychologie insgesamt zunächst (bis 1911 insbesondere *Die Traumdeutung*

10 Wulffen 1908, S. 432.

11 Freud 1930, S. 30.

12 Freud sprach nicht nur in seinen Frühschriften, wie »Über den psychischen Mechanismus hysterischer Phänomene: Vorläufige Mitteilungen« [GW, Bd. 1, 1893: 83], »Ein Fall von Hypnotischer Heilung: Nebst Bemerkungen über die Entstehung hysterischer Symptome durch den »Gegenwillen«« [GW, Bd. 1, 1893: 10 f.] und *Die Traumdeutung* [GW, Bd. 2 & 3, 1900: 343] von einem »hysterischen Gegenwille« bzw. von einem »Gegenwille«, sondern auch noch in seinen einführenden Vorlesungen, »Vorlesung: Die Fehlleistung« [GW, Bd. 11, 1916: 68 f.]. Die Stellenangaben beziehen sich auf die von Anna Freud herausgegebenen und bei Imago Publishing erschienen Gesammelten Werke (1991). Zum Status der Entscheidungsfreiheit in Freuds Psychoanalyse, siehe Tress 2007.

13 Stern 1913. Zu den zeitgenössischen, überwiegend ablehnenden Reaktionen auf die Psychoanalyse in der österreichischen bürgerlichen Presse siehe Tichy/Zwettler-Otte 1999, S. 105–221. Zur überwältigend ablehnenden Rezeption und Missachtung in der akademischen Psychologie im deutschsprachigen Raum bis in die 1920er Jahre, siehe Brodthage/Hoffmann 1981, Ash/Geuter 1985, S. 119 f., zum weiteren Kontext von Psychoanalyse und Moderne siehe Zaretsky 2009.

[1900] und *Die drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* [1905]) nur sehr vereinzelt und oberflächlich und auch später (bis in die 1930er Jahre) nach eingehenderem Studium einiger prominenter Psychologen und Soziologen äußerst ablehnend rezipiert, oft auch schlicht systematisch ignoriert wurden.¹⁴ In der Berichterstattung der Tagespresse setzte die Popularisierung von Freuds Ideen überhaupt erst in den 1920er Jahren ein, und auch hier überwog eine weltanschaulich motivierte Ablehnung.¹⁵ Heike Brodthage und Sven Olaf Hoffman kommen in ihrer Analyse zur Rezeption der Psychoanalyse in der Psychologie im deutschsprachigen Raum bis 1933 zu dem Schluss: »Die Psychoanalyse war zu jener Zeit (mindestens bis 1910, LH) eine Privatwissenschaft.«¹⁶ Erst ab den 1920er Jahren begann die wissenschaftliche Auseinandersetzung zwischen Psychologie und Psychoanalyse.¹⁷ Folglich kann ihr für das *Fin de Siècle* keine diskursive Wirkmächtigkeit für das Problem des Widerstehenkönnens zugesprochen werden.

Was aber hatte das Widerstehenkönnen mit dem willentlichen Planungsvermögen zu tun? Die vorgreifende Antwort lautet: Planvoll ein Ziel verfolgen hieß nichts anderes als Ablenkungen widerstehen zu können. »Jede Willenshandlung ist die einzig mögliche Antwort eines gegebenen Organismus auf einen gegebenen Reiz unter gegebenen Umständen«, schrieb Max Nordau 1909 in seiner geschichtstheoretischen Schrift *Der Sinn der Geschichte*. Und er fuhr fort: »Erfährt eines der Elemente dieses Systems eine Aenderung (sic), das heißt, ist entweder der Organismus anders beschaffen oder der Reiz anderer Art und Stärke oder sind die Umstände andere, dann ist auch die Antwort des Willens eine andere, aber nur dann.«¹⁸

So sehr der Wille hier nur noch als Effekt von organischen und situativen Determinanten erscheint und damit der Vorstellung eines freien Entscheidungswillens eine eindeutige Absage erteilt wird, so wenig darf übersehen werden, dass das willentliche Vermögen, sich selber planend Ziele zu setzen, über diesen situativen und physiologischen Determinismus doch immer noch hinausweist. Nirgendwo kommt diese Verschränkung von Bedingtheit und Selbstbestimmung prägnanter zum Ausdruck

¹⁴ Vgl. Brodthage/Hoffmann 1981, Brauns 1981.

¹⁵ Siehe die ausführliche und differenzierte Untersuchung zu den österreichischen Zeitungen *Neue Freie Presse*, *Die Wage*, *Die Zeit*, *Neues Frauenleben* und *Die Fackel* von Tichy/Zwettler-Otte 1999, S. 105 ff.

¹⁶ Brodthage/Hoffmann 1981, S. 144.

¹⁷ Ash/Geuter 1985, S. 120, Nitzschke 1989, für das Verhältnis zwischen akademischer Psychologie und Psychoanalyse in den USA, siehe Hornstein 1992.

¹⁸ Nordau 1909, S. 22.

als im Topos vom »Kampf ums Dasein«, dem Motto der Zeit seit den 1860er Jahren, das um die Jahrhundertwende seinen diskursiven Höhepunkt erreicht.¹⁹ Auf die menschliche Entwicklung bezogen verbindet die Metapher des »Kampfes« die erbbiologisch bedingte Kontingenz mehr oder weniger gut an die natürliche Umgebung angepasster Körper mit der Intentionalität zum Denken begabter Wesen, die sich kraft ihrer technischen Erfindungen und Werkzeuge die Natur genauso wie einander zum Untertan zu machen verstanden. Nordau schreibt: »Geschichte im weitesten Sinne ist die Gesamtheit der Episoden des menschlichen Kampfes ums Dasein«,²⁰ um an späterer Stelle zu erklären: »Nichts im Gange der Geschichte rechtfertigt es, den Gedanken und die Naturkraft, den Menschenwillen und den Zufall einander entgegenzusetzen. Diese beiden Ordnungen des Geschehens auseinanderzuhalten ist Willkür, sie überhaupt zu unterscheiden Künstelei.«²¹

Die intentional beeinflussbare Seite dieses Kampfes rückte um 1900 in dem Maße in den Vordergrund, wie die »Kompliziertheit der allgemeinen Lebensverhältnisse«²² dem Empfinden nach zunahm und sich die Bedingungen merklich verschärften, unter denen sich der Einzelne gegen seinen Nebenbuhler behaupten musste. Und weil dieser Logik zufolge nur jene den sozialen Konkurrenzkampf gewinnen, die dazu in der Lage sind, sich über die unmittelbaren Augenblicksbedingtheiten hinwegzusetzen, wird hier der Wille in seinem Planungsstadium als Unterdrückungskraft zum Thema, als Fähigkeit, sich nicht ablenken zu lassen und vorwärts zu streben – als Inhibition. In der willentlichen Planungskomponente als Unterdrückungsvermögen unterscheidet sich der »Kampf ums Dasein« bei den Menschen daher von jenem bei den Tieren und Pflanzen, die Charles Darwin vor allem im Blick hatte, als er sein Werk *On the Origin of Species* (1859) schrieb.²³ Denn die Menschen seien gleichsam dazu aufgerufen, auf ihr Geschick als Gattung bewusst Einfluss zu nehmen, sich vermittels ihres willentlichen Unterdrückungsvermögens selbst zu verantworten,

19 Siehe die Kurve zum Term »Kampf ums Dasein« für den Zeitraum 1800 bis 2000 im Google Ngram Viewer.

20 Nordau 1909, S. 14.

21 Nordau 1909, S. 19.

22 Birnbaum 1911, S. 3 f.

23 Darwin 1859, S. 60–77, besonders 62 f. Siehe zum Gebrauch des Ausdrucks »Kampf ums Dasein« im Werk Charles Darwins, der mit dieser Metapher weniger einen blutigen Kampf sich bekriegender Kontrahenten meinte als vielmehr ein komplexes Geflecht natürlicher Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Nährstoffen, Pflanzen und Tieren, Sarasin 2009, S. 86–90, Sarasin 2010.

indem sie sich nicht »gehen lassen«. Umgekehrt bedeutet das: Wessen Wille geschwächt ist, werde in diesem Kampf deshalb verlieren, weil er dazu neige, wie ein Spielball von Augenblick zu Augenblick zu taumeln. Besonders prägnant findet sich dies bei dem Berliner Psychiater Karl Birnbaum beschrieben:

So kommen jene pathologischen Naturen zustande, die allerlei wollen, um es bald wieder zu vergessen, Entschlüsse fassen, ohne je an ernste Inangriffnahme zu denken, Versuche machen, ohne sie je abzuschliessen. »Es waren in seinem Leben nur Anfänge ohne Fortsetzung und Fortsetzungen ohne Anfang«, heisst das viel zitierte Stifter'sche Wort. In bunter Reihe wechseln bei ihnen Wünsche, Pläne, Vorsätze, Entschlüsse, Anläufe, und nur die vollendete Tat bleibt aus. Von keinen eigenen, selbstständig erworbenen, festen Willensdispositionen geleitet, [...] gehen sie auf ihrer *Lebensbahn im Zickzackkurs* hin und her *ohne sicheren Plan, Weg* und festes Endziel, nur *von inneren und äusseren Zufälligkeiten*, von auftauchenden Einfällen, wechselnden Launen, umschlagenden Stimmungen, von allerlei Einflüsterungen, Verlockungen und Verleitungen, Versuchungen abhängig. Nur *Zufall und Gelegenheit* entscheidet, wohin in wichtigen Augenblicken ihr Lebensschiff sein Steuer nimmt. [...] Des festen inneren Haltes und der bestimmten Richtlinien entbehrend, allerlei Einflüssen *widerstandslos als Spielball* preisgegeben, werden sie leicht völlig aus der Bahn geworfen, vom Ziele losgerissen, planlos hin- und hergeschleudert.²⁴

Nur wer den Versuchungen des Augenblicks zu widerstehen vermag, strebt auf einen Punkt jenseits desselben zu. Das Planungsvermögen ist dieser Beschreibung gemäß kein Verstandesakt, kein strategisches Wissen um Mittel und Wege zur Erreichung eines Ziels, sondern eine Hemmungskraft, die über den Augenblick hinaushebt und nun in letzter Instanz organisch verwurzelt gedacht wird. Die »Entarteten« sind voller Wünsche, ohne auch nur einen dieser Wünsche in ein Ziel verwandeln zu können; sie streben nicht, sie träumen.

Diesem Verständnis gemäß fallen »ein Ziel haben«, »gut sein«, nämlich moralisches Handeln, und »zivilisatorischer Fortschritt« zusammen, denn immer ist dasselbe willentliche Grundvermögen zentral: die Inhibition. Es ist die Verankerung des Verzichtenkönnens im Körper, die am Ende aus der Ethik auch eine biologische Angelegenheit macht. »Biologisch betrachtet ist die Moral Inhibition« schreibt Max Nordau in *Die Biologie*

24 Birnbaum 1911, S. 58 (Hervorh. von mir, LH).

der Ethik (1916). »Je kräftiger seine Hemmungsvorrichtung ausgebildet ist, umso besser ist es (das Individuum, LH) für den Kampf ums Dasein gerüstet [...].«²⁵

Im Unterschied zu den im vorigen Kapitel zitierten Willensbeschreibungen der Willensratgeber erscheint der Wille hier von ideellen Werten gänzlich losgelöst. Das aber täuscht. Zwar ging für Nordau das biologische Inhibitionsvermögen der Moral voraus.²⁶ Auch war er überzeugt, dass der Wille vollständig determiniert sei.²⁷ Dies war aber keine Absage an Erziehung überhaupt. Nordau glaubte ja im Sinne Lamarcks an die Vererbung erworbener Eigenschaften, also auch an die Vererbung von ihm als positive eingeschätzter Eigenschaften.²⁸ Nur wer bereits vollkommen »degeneriert« sei, könne nicht mehr zur Sittlichkeit zurückgeführt werden.²⁹ Innerhalb eines biologisch festgelegten Rahmens aber habe ein jeder im Namen des Allgemeinwohls die Pflicht, »an seiner sittlichen Entwicklung zu arbeiten.«³⁰ Auch ein Willensschwacher könne sich »mit redlichen Bemühen zu einer ehrenvollen Sittlichkeit erheben.«³¹ Trotz der Rückbindung des willentlichen Inhibitionsvermögens an die biologischen Anlagen dachte also auch Max Nordau den Willen noch im Sinne einer Überzeugungskraft, die auf sittliche Werte bezogen blieb.

Mich interessiert hier weniger die in der Forschung bereits gut aufgearbeitete Genealogie dieses mit Ernst Haeckel und Herbert Spencer populär gewordenen Denkens und dessen Bezüge zum Sozialdarwinismus.³² Mich interessiert, wie auf dieser Grundlage die Frage nach dem Ursprung des Willens einen neuen Zuschnitt erhielt. War, wie gesehen, bei den Autoren der Willensratgeber zwischen Wille und Charakter bzw. Persönlichkeit noch unterschieden worden, weil der Wille im metaphysischen Ich verwurzelt blieb, während eine durch Erziehung erworbene Wertbindung – auch Charakter oder Persönlichkeit genannt – ihm nur seine Richtung wies, so scheint es nun, als fielen Wille, Charakter und Körper zusammen.

Was der Arzt und Journalist Max Nordau hier in seiner Rolle als Kultur-

25 Nordau 1916, S. 185.

26 Nordau glaubte, die Sittlichkeit sei auf die »vorbestehende organische Einrichtung« »auf[ge]prof[t]«. Die Sittlichkeit trat für Nordau deshalb »in den Kreis der biologischen Vorgänge innerhalb des individuellen Organismus« ein. Nordau 1916, S. 70 f.

27 Nordau 1916, S. 170.

28 Siehe Nordau 1893, S. 266, Fußnote 21.

29 Ein »Wilder« etwa könne durch keine Erziehungskunst der Welt so tugendhaft werden wie ein Sokrates, weil ihm dazu »die organischen Mittel fehlen.« Nordau 1916, S. 184.

30 Nordau 1916, S. 172.

31 Nordau 1916, S. 170.

32 Siehe dazu Sandmann 1990.

kritiker mit großer publizistischer Reichweite in äußerster Zuspitzung als allgemeinen Trend seiner Zeit beschrieb, fand durchaus auch in der experimentellen Willensforschung der 1920er und 1930er Jahre seine Entsprechung, und zwar gerade in dem Moment, in dem sie sich nach jahrelanger Erforschung des Willensaktes endlich der Ursprungsfrage zuwandte. Wie ich im Folgenden zeigen möchte, wurde mit der experimentell begründeten Verknüpfung von Wille, Charakter und Körper eine folgenreiche Wegscheide erreicht, an der sich die Willenspsychologie von der Willensphilosophie trennte. Besonders gut beobachten lässt sich das bei Narziß Ach, dem eigentlichen Begründer der experimentellen Willenspsychologie.

Experimentelle Willenspsychologie

Narziß Ach (1871–1946) war der erste Experimentalpsychologe, der sich nach gut zwei Jahrzehnten eigener Forschungstätigkeit zum Willensakt ab Mitte der 1920er Jahre an eine wissenschaftliche Lösung des Ursprungsproblems heranwagte. Der Sohn eines Arztes hatte in Würzburg Medizin studiert, sich 1895 mit einem *Beitrag zur Aetiologie des Keuchhustens* zum Dr. med. promoviert und vier Jahre später bei dem Begründer der Würzburger Denkpsychologie, Oswald Külpe, mit der Studie *Ueber die Beeinflussung der Auffassungsfähigkeit durch einige Arzneimittel* (1900) einen zweiten Dokortitel erworben. Auf Anregung Külpes wandte sich Ach ab 1901 der Willenspsychologie zu und begann mit Experimenten zum Willensakt. Zwei Jahre später setzte er diese Forschung in Göttingen unter der Leitung von Georg Elias Müller, dem Gründer der Gesellschaft für experimentelle Psychologie, fort, 1905 erschienen deren Ergebnisse unter dem Titel *Über die Willenstätigkeit und das Denken. Eine experimentelle Untersuchung* – es war die erweiterte Fassung seiner Habilitationsschrift und die erste Willensstudie auf experimenteller Grundlage.

Nach Zwischenstationen in Marburg (1904–6) und Berlin (1906–7) verbrachte Ach seine produktivsten Jahre als Professor für Philosophie an der Albertus-Universität in Königsberg (1907–22) sowie anschließend als Nachfolger seines Lehrers Müller an der Georg-August Universität in Göttingen (1922–37). In Königsberg schrieb Ach sein zweites grundlegendes Werk zum Willensakt – *Über den Willensakt und das Temperament* (1910) – sowie eine umfassende Studie *Über die Begriffsbildung* (1921), deren Erkenntnisse zur Abstraktionsfähigkeit in die spätere Willenstheorie einfließen. Erst in Göttingen aber griff Ach das Problem des Willensursprungs auf, nachdem er es in früheren Studien gestreift, die eigentliche Erforschung aber mit dem

Argument auf später verschoben hatte, die dafür nötigen Vorarbeiten erst noch leisten zu müssen.³³

Die Ergebnisse seiner gesamten Forschungstätigkeit fasste Ach in der Studie *Analyse des Willens* (1935) zusammen, die zwei Jahre vor seiner Emeritierung im Jahr 1937 in der von Emil Abderhalden herausgegebenen Reihe *Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden* erschien.³⁴ Zwischen 1929 und 1935 war Ach im Vorstand der deutschen Gesellschaft für Psychologie, 1933 bekannte er sich zum Nationalsozialismus und zu Adolf Hitler.³⁵ Ach starb 1946 in München.³⁶ Die spätere Motivationspsychologie entdeckte Ach erst in den 1980er Jahren wieder, als sie sich nach Jahren der Beschäftigung mit Fragen zur Verhaltensinitiiierung dem Problem der Zielverwirklichung zuwandte.³⁷

Sowohl für die Frage nach dem Willensursprung als auch seiner Wirkungsweise war Achs Forschung grundlegend. Hervorgehoben sei in dieser biographischen Skizze, dass Ach als Mediziner nicht aus der Philosophie kam und sich vorwiegend als Experimentalpsychologe verstand, auch wenn er während seiner anderthalbjährigen Straßburger Zeit unter anderem bei dem Neukantianer Wilhelm Windelband drei Semester Philosophie gehört hatte, ihm für seine experimentalpsychologische Habilitationsschrift in Marburg 1904 auch die *Venia legendi* für das Fach Philosophie verliehen worden war und er in Königsberg philosophiehistorische Überblicksvorlesungen anbot.³⁸ Darin unterschied sich Ach von seinem Lehrer Oswald Külpe, der eher philosophische als psychologische Arbeiten veröffentlichte und letztere immer im Dienst einer experimentell zu begründenden Philosophie

33 Siehe die Verweise auf das zukünftig zu bearbeitende Motivationsproblem Ach 1905, S. V, sowie 234, Fußnote 1, Ach 1910, S. V.

34 Siehe zu Anliegen und Zielgruppe des Handbuchs der biologischen Arbeitsmethoden Abderhalden 1920, S. IV-VI.

35 Siehe Geuter 1988, S. 277.

36 Für ausführlichere biographische Informationen zu Ach, siehe Gundlach 1987, S. 72 f., Wolfradt et al. 2017, S. 7 f., Hagemeyer/Geuter 1986, S. 87 f. Zur Einordnung Achs in die Würzburger Denkpsychologie, siehe außerdem Ash 1999.

37 Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung 1990, S. 16, Kuhl 1983, S. 5, Kuhl 1987, S. 101.

38 Christian Tilitzki weist in seiner Studie zur Albertus-Universität Königsberg auf die Erfolge hin, die Narziß Ach in Königsberg mit psychologischen und philosophiehistorischen Lehrveranstaltungen bei seinen studentischen Zuhörern erzielte, siehe Tilitzki 2012, S. 323. In seiner Forschung vollzog Ach allerdings eine Trennung zwischen Philosophie und Psychologie, auch wenn er noch 1921 im Vorwort seiner wiederum rein experimentalpsychologischen Studie zur Begriffsbildung betonte, Psychologie und Philosophie müssten in einer »fruchtbaren Wechselbeziehung« bleiben. Ach 1921, S. V.

verstand.³⁹ Wohl auch deshalb fiel es Ach leichter, erkenntnistheoretische Fragen, die sich im Zuge seiner Beschäftigung mit dem Willen ergaben, weitgehend auszuklammern und ganz aufs Empirische fokussiert zu bleiben. Für die Herauslösung des Willens aus der Philosophie, namentlich für die spezifisch psychologische Lösung des Problems der Willensfreiheit, war dies maßgeblich.

Einführung des Motivationsbegriffs

Narziß Ach arbeitete den in der bisherigen Willensforschung nur als diffuse Zusammenfassung aller Einzelmotive verwendeten Motivationsbegriff systematisch zu einem eigenständigen Konzept aus. Damit versuchte er zum einen, die Ergebnisse jener Psychologen und Psychiater aufeinander zu beziehen, die seit der Jahrhundertwende zu einzelnen Motiven wie etwa Hunger, Lust/Unlust, Wetteifer oder die Entstehung des persönlichen Anspruchsniveaus experimentell gearbeitet hatten.⁴⁰ Zum anderen aber beanspruchte er mit Hilfe einer eigens entwickelten Untersuchungsmethode zeigen zu können, wie man über die summarische Beschreibung von Einzelmotiven hinausgelangt und zu den »seelischen Bedingungen«⁴¹ vordringt, unter denen solche Einzelmotive erst ihre Wirksamkeit entfalten würden. Ein einzelnes Motiv nämlich, so Ach, müsse immer im Kontext der Persönlichkeit gesehen werden. Das aber bedeutete, dass es eine Theorie der Motivation als eine Theorie des Willensursprungs mit der ganzen Person zu tun bekommt, statt nur mit einzelnen psychischen Aspekten. In ihr müsse die zu erklärende Einzelhandlung als Ausdruck einer individuellen Gesamttendenz erwiesen werden, die gemeinhin mit den Begriffen »Charakter«, »Ich« oder »Persönlichkeit« umschrieben wird, ohne dass der genaue Gehalt dieser Begriffe klar definiert, geschweige denn der empirischen Forschung zugänglich gemacht worden wäre.

Der in Innsbruck forschende Experimentalpsychologe Hubert Rohracher schrieb in seiner *Theorie des Willens* (1932), eine »Theorie der Motivation« habe

39 Ash 1999, S. 60, Gundlach 1999, S. 110.

40 Siehe das Inhaltsverzeichnis bei Ach 1935a, S. ix für eine Übersicht über jene Psychologen, durch die sich Ach beeinflussen ließ. Die meisten der dort Aufgeführten hatten sich unter Anleitung oder auf Initiative von Oswald Külpe dem Willen zugewandt. Auf Sigmund Freud bezog sich Narziß Ach nicht. Diese auffällige Missachtung war aber typisch für das Verhältnis der experimentellen Psychologie zur entstehenden Psychoanalyse Freuds. Siehe dazu Brodthage/Hoffmann 1981, S. 151.

41 Ach 1935a, S. 343.

immer auch die »Stellungnahme der Persönlichkeit«, die »Haltung des Individuums«, die »Entscheidung des Ich« [...], zu erklären. Ohne Zuhilfenahme dieser Begriffe« sei »eine Motivationstheorie, welche die Willensentstehung von ihrem Ursprung an darstellt, nicht möglich.«⁴² Soll dieser Schluss vom Einzelnen aufs Ganze der Person innerhalb der gängigen Vorstellung (natur-)wissenschaftlicher Rationalität erfolgen – also nicht spekulativ, sondern aus Einzelbeobachtungen abstrahierend –, musste das Ursprungsproblem so zurechtgemacht werden, dass es sich experimentell erforschen ließ. Und diese Zurechtmachung war ein durchaus mühsamer Prozess mit mehreren Zwischenschritten.

Obwohl sich in der Motivation die Frage nach dem Ursprung des Willens konzentriert, hatte die psychologische Lösung des Ursprungsproblem gerade nicht am Beginn der experimentellen Willensforschung gestanden, sondern eher an ihrem Ende. In seiner zusammenfassenden und bis 1923 dreimal wiederaufgelegten Darstellung der experimentellen Willensforschung schrieb der Kölner Psychologe Johannes Lindworsky: »Naturgemäß geht zwar das Motiv dem Willensakt voraus. Allein weder das Motiv selbst, noch sein kausaler Zusammenhang mit dem Willensakt kann recht verstanden werden, bevor man den Willensakt in seinem Wesen und Wirken begriffen hat.«⁴³ Und Narziß Ach hatte schon 1910 in seiner Studie *Über den Willensakt und das Temperament* bemerkt, dass es »unumgänglich notwendig« sei, »erst die dynamische Seite des Willens (also den auf den Entschluss folgenden Willensakt) in ihrem gesetzmäßigen Verhalten zu untersuchen und dann auf der Basis dieser Befunde an die Untersuchung der Motivation des Willens [...] heranzutreten.«⁴⁴ In diesem Zusammenhang erst könne dann auch auf die bislang von Psychologen nur unzureichend behandelte Frage nach der Freiheit des Willens eingegangen werden.

Die wenigen frühen Versuche, dem Ursprung des Willens im Moment des Entschließens mit Wahlversuchen auf die Spur zu kommen, die etwa der an der belgischen Universität Löwen forschende Albert Michotte mit seinen Kollegen angestellt hatte, waren in den Augen Narziß Achs daran gescheitert, dass der ursprüngliche Entschluss bereits mit dem Einverständnis, überhaupt am Versuch teilzunehmen, erfolgt und damit dem eigentlichen Experiment vorausgegangen war.⁴⁵ Die Löwner Psychologen hatten in Achs Sicht nichts weniger als den Gegenstand ihrer Forschung verfehlt, weil das, worüber sie

42 Rohracher 1932, S. 120.

43 Lindworsky 1921, S. 19.

44 Ach 1910, S. 4.

45 Michotte/Prüm 1911.

zu forschen glaubten, noch gar kein klar umgrenzter Forschungsgegenstand gewesen war.⁴⁶ Wer also die Frage nach dem Ursprung des Willens *vor* der Frage behandle, was der Wille sei und woraus er sich zusammensetze, unternahm eine Suche, ohne eigentlich zu wissen, wonach er Ausschau hält. Mich interessiert im Folgenden, wie diese Vorgehensweise, die bei der Wirkung des Willens ansetzt, um seinen Ursprung zu verstehen, Achs Konzeption der Motivation so vorstrukturierte, dass sich eine enge Verknüpfung mit dem empirischen Charakter ergeben musste, ja, in Ansätzen eine empirische Charakterologie entstand.⁴⁷ Die Frage nach der Willensfreiheit wurde auf dieser Grundlage deterministisch beantwortet, ohne aus psychologischer Sicht in einen Widerspruch zu münden.

Isolierung des Antriebskerns

Bemerkenswert ist zunächst, dass Ach das buchstäblich grundlegendste Problem, eben die nähere Bestimmung des Willens selbst, für sich löste, indem er eine Methode aufgriff, die bislang vor allem im Kontext der psychiatrischen Neurasthenie-Forschung zum Einsatz gekommen und deren wissenschaftliches Ansehen bereits im Niedergang begriffen war: die Hypnose.⁴⁸ Bemerkenswert war das deshalb, weil die Hypnose gerade als ein Verfahren galt, das gleichsam Willenlosigkeit produzierte, also scheinbar zum Verschwinden brachte, was eigentlich in den Blick genommen werden sollte.⁴⁹ Aber das war aus der Sicht Achs eine Fehldeutung dessen, was in der Hypnose eigentlich geschah. Denn, wie unzählige Versuche gerade mit

46 Das Urteil Achs über die Ergebnisse von Michotte und seinem Kollegen Prüm war vernichtend: »Die Methode von *Michotte* und *Prüm* leidet unter dem Nachteil, daß sie *keine zureichende Identifikation des Untersuchungsgegenstandes*, nämlich der Wahlentscheidung gewährleistet. Dies tritt vor allem in dem Hineinspielen vieler anderer, zur Wahlentscheidung als solcher nicht gehörender Faktoren hervor, so daß eine durchsichtige und klare Behandlung des Untersuchungsgegenstandes unmöglich wird.« Ach 1935a, S. 375 (Hervorh. im Original). Siehe auch die Kritik an Michottes Experimente bei Selz 1912, S. 145, Lindworsky 1921, S. 16 ff. Rohracher 1932, S. 37 ff.

47 Mit dem Ausdruck »empirische Charakterologie« möchte ich das Verfahren Achs von jenen außeruniversitär entwickelten und vor allem auf Ludwig Klages zurückgehenden Methodologien unterscheiden, für die nicht das Experiment, sondern die symbolische Deutung von Zeichen (insbesondere der Handschrift und der Mimik) für die Bestimmung des Charakters maßgeblich war. Siehe zum geistesgeschichtlichen Kontext der hermeneutischen Charakterologie: Leo 2013, S. 39–140, 170–332.

48 Zur Geschichte der Hypnose in Deutschland und der These, dass sie seit 1900, insbesondere seit der einflussreichen Kritik Wilhelm Wundts, im Niedergang begriffen war, siehe Peter 2009.

49 Peter 2009.

Hysterikern und Neurasthenikern etwa von Hippolyte Bernheim in Frankreich oder August Forel in der Schweiz schon seit dem Ende des 19. Jahrhunderts evident gemacht hatten, zeigten Hypnotisierte, die aus ihrer Hypnose erwachten, sogenannte posthypnotische Erscheinungen: sie führten aus, was ihnen in der Suggestionphase aufgetragen worden war.⁵⁰

Beispielsweise nahm eine Patientin ohne erneute Aufforderung nach dem Erwachen ein Buch zur Hand, schlug die vom Hypnotiseur bestimmte Seite auf und begann zu lesen. Mit anderen Worten: sie *tat* etwas, und also musste es in ihr eine Kraft geben, die dieses Verhalten energetisierend in Gang setzte. Die Versuchsperson mochte sich zwar darüber im Unklaren sein, warum sie das tat, was sie tat, aber gewiss war, dass sie es nach Erwachen eben doch von selbst, gleichsam von innen heraus tat, ohne Einwirkung eines äußeren Zwangs. Gerade in diesem Effekt lag die vielfach eingesetzte therapeutische Wirksamkeit der Hypnose. Mit ihr ließen sich neue Gewohnheiten antrainieren, gerade auch bei chronisch Willensschwachen.

Was aus Sicht der Psychiater nur eine Nachwirkung der Hypnose war, ein therapeutisch nützlicher Nebeneffekt ohne größere Relevanz für den Willen selbst, erfasste Ach in seiner grundsätzlichen Bedeutung für das genauere Verständnis des Willensphänomens. Er taufte es »determinierende Tendenz«⁵¹ und machte es durch diese begriffliche Neuschöpfung zu einem eigenständigen Phänomen, das sich gesondert untersuchen ließ – zunächst mittels Hypnoseexperimenten, später auch anhand von Reaktionsversuchen im Wachen.⁵²

Unter determinierenden Tendenzen verstand Ach Wirkungen, die von einer Zielvorstellung ausgehen und »eine Determinierung im Sinne [...] dieser Zielvorstellung nach sich ziehen.«⁵³ Verkürzt sprach Ach auch von »Determination« oder »Determinierung«, damit alle jene psychischen Phänomene zusammenfassend, die bislang »unter dem Begriff der Willensbetätigung« gefallen waren.⁵⁴ Der neue Terminus *technicus* ersetzt also nicht einfach den Willen als Ganzen, vielmehr erfasst er nur seine Basis, man könnte sagen: seinen antriebsmäßigen Kern. Ähnliche Beobachtungen waren auch schon von anderen Psychologen gemacht worden, ohne dass diese in ihrer Wertigkeit für das Verständnis des Willens voll erkannt und begrifflich kon-

50 Bernheim 1888, S. 32 ff., Forel 1902, S. 84 ff.

51 Ach sprach zunächst von »Realisierungstendenz«, bevor er ab 1902 den Begriff »determinierende Tendenz« einführte (vgl. Ach 1905, S. VII).

52 »Am auffallendsten tritt die selbständige Wirksamkeit der determinierenden Tendenzen bei der hypnotischen Suggestion hervor.« Ach 1905, S. 230. Siehe zu den Reaktionsversuchen im Wachen Ach 1905, S. 31–186.

53 Ach 1905, S. 187.

54 Ach 1905, S. 187.

zentriert worden waren. So sprach der Wundt Schüler Hugo Münsterberg in seiner theoretischen Skizze zur Willenshandlung schon 1888 davon, dass »Endvorstellungen« den »Denkprozess determinieren«⁵⁵ und der in Würzburg forschende Henry Watt konnte 1904 in seiner »Theorie des Denkens« zeigen, dass von Aufgabenstellungen das Handeln beeinflussende Nachwirkungen ausgehen, ohne diesen Befund systematisch auf den Willen zu beziehen.⁵⁶ Achs Innovation war also vor allem eine begriffliche.⁵⁷ Er brachte auf den Punkt und stellte ins Zentrum seines Forschens, was für andere bisher nur als Nebenerscheinung relevant gewesen war.

Sieht man sich diesen ersten konzeptionellen Zuschnitt des Willens in seinem antriebsmäßigen Kern mit etwas Abstand an, so fällt auf, wie sehr Achs Vorgehensweise durch den Degenerationsdiskurs bestimmt worden war. Nur weil der Wille als Planungsvermögen in Form einer massenhaft diagnostizierten Widerstandslosigkeit zum Thema von Ärzten, Psychiatern, Kriminologen und Kulturdiagnostikern geworden war und mit der Hypnose eine Behandlungsmethode Verbreitung gefunden hatte, mit der Kliniker trotz mancher Skepsis Erfolge erzielten,⁵⁸ war Ach auf die posthypnotischen Erscheinungen aufmerksam geworden und mittels eigener Versuche zur Definition der »Determination« fortgeschritten. Und gerade weil die »determinierende Tendenz« von Ach zunächst aus pathologischen Befunden abgeleitet worden war,⁵⁹ also aus Fällen, in denen sie vor allem durch Abwesenheit auffiel – durch Haltungslosigkeit, Nachgiebigkeit, Ziellosigkeit –, musste ihre experimentelle Normalisierung, ihre Entkopplung vom Krankhaften bedeuten, dass sie gleichsam positiv zur Erscheinung zu bringen war. Und das hieß: als an sich selbst beobachtbare Widerstandskraft. Das Moderne-Problem der Schwäche (meist weiblich codiert) forcierte so auch

55 Münsterberg 1888, S. 68.

56 Watt 1904, S. 18, 44 ff. Die zeitliche Nähe von Watts Entdeckung zu denjenigen Achs (beide zwischen 1900 und 1904) nötigte Ach allerdings dazu, für sich die geistige Urheberchaft der »determinierenden Tendenz« offensiv reklamieren zu müssen, vgl. beispielsweise Ach 1935a, S. 153, Fußnote 1. Siehe zur historischen Einordnung, Lindworsky 1921, S. 54.

57 Vgl. auch Ach 1935a, S. 144.

58 Müller 1893, S. 555 ff., für kritische Stimmen siehe z. B. Rosenbach 1903, S. 6, Strümpell 1907, S. 770.

59 »Vor allem sind es pathologische Befunde, aus denen sich die Wirkung der Determinierung in auffälliger Weise ergibt.« Ach 1905, S. 248. Siehe auch die frühen Willensexperimente der Würzburger Psychiater Konrad Rieger und Max Toppel: »So machten wir häufig Untersuchungen an einigen jungen Mädchen, die wegen hochgradiger Hysterie sich auf der Irrenabteilung des Juliusspitals befanden und bei denen gerade das auffallendste Symptom war, dass sie einen merkwürdigen Mangel an »Haltung« zur Schau trugen.« Rieger/Toppel 1885, S. 14.

in der experimentellen Psychologie eine Konzeption des Willens als Stärke (meist männlich codiert).

In seiner zusammenfassenden Darstellung zur »Analyse des Willens« von 1935 hob Ach genau dies als methodisches Postulat hervor: Die »experimentelle Untersuchung des Willens« habe »eine Methode auszubauen, bei der der Willensakt im stärksten Grad seiner Ausprägung in die Erscheinung tritt und so der Selbstbeobachtung zugänglich wird.«⁶⁰ Verhaltensweisen, denen nur eine schwache Absicht unterstellt wurde, würden »ein durchaus ungenügendes Bild der für den Willensakt charakteristischen Phänomene geben.«⁶¹ Hubert Rohrer hielt in seiner Studie zur *Theorie des Willens auf experimenteller Grundlage* resümierend fest, die experimentellen Willensuntersuchungen hätten stets besonders geübte und interessierte Versuchspersonen erfordert, »denn es wurden von ihnen vielfach außerordentlich anstrengende Leistungen verlangt« bei denen durch die Überwindung von Widerständen Willenserlebnisse provoziert wurden, die desto »kräftiger« gewesen seien, je »energischer« die Versuchspersonen gegen sie »ankämpft[en]« – manchmal bis zur totalen Erschöpfung und Ohnmacht.⁶² Die Versuchspersonen der experimentellen Willenspsychologie Achs und seiner Kollegen waren denn auch nicht mehr Hysteriker und Neurastheniker, sondern meist in systematischer Selbstbeobachtung geschulte männliche Kollegen aus den eigenen psychologischen Labors.⁶³

Die Isolation des willensmäßigen Antriebsmoments war ein erster wichtiger Schritt auf dem Weg zur Lösung des Ursprungsproblems. Aus ihm ergaben sich für Achs weitere Forschung drei folgenreiche Implikationen, mit denen die Basis für das Konzept der Motivation gelegt wurde: Erstens war mit der »Determination« die Voraussetzung für eine qualitative Willensforschung gelegt, die nicht mehr deutend, sondern messend vorging und deshalb Objektivität beanspruchen konnte.⁶⁴ Das war neu. Da zweitens diese

60 Ach 1935a, S. 196, so auch schon Meißner 1912, S. 91. Achs Zusammenfassung seiner Forschungsergebnisse, insbesondere auch der methodischen Überlegungen, erschienen 1935 in dem von Emil Abderhalden herausgegebenen *Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden* zusammen mit den Ergebnissen anderer Willensforscher, auf die im Inhaltsverzeichnis hingewiesen wird. Wie der Herausgeber Abderhalden im Vorwort hervorhebt, war das Handbuch in seinem Erscheinen stark verzögert worden. Die Ergebnisse Achs lagen größtenteils seit den 1910er und 1920er Jahren vor, einschließlich seiner sogenannten »Vorhersagemethode«, auf die weiter unten genauer eingegangen werden wird, vgl. Ach 1935a, S. Vorwort, nicht paginiert.

61 Ach 1907, S. 257.

62 Rohrer 1932, S. 38f.

63 Vgl. etwa Watt 1904, S. 8, Ach 1905, S. VII, Ach 1910, S. V, Ach 1935a, S. 66–77, besonders 75, Rohrer 1932, S. VIII.

64 Der Ausdruck »qualitativ« wird hier nicht im sozialwissenschaftlichen Sinn als Gegensatz

Messergebnisse ihren Sinn aber nur durch zwischenmenschliche Vergleiche gewannen, also nur als Verhältniswerte aussagekräftig waren, begann Ach die »determinierende Tendenz« als biologische Anlage zu essentialisieren, weil ihm die Unterschiede in den beobachteten Reaktionshäufigkeiten nur durch unterschiedliche Anlagen erklärbar schienen. Drittens ermöglichte die vergleichende Forschung Ach auch, eine Untergliederung des Willensaktes in vier Phasen vorzunehmen, innerhalb derer der Ursprung des Willens nun genau bestimmbar wurde.

Ach entwickelte zur objektiven Bestimmung der Willensstärke einen Versuchsablauf, den er »kombiniertes Verfahren« nannte, weil er darin zwei Phasen miteinander verband: die künstliche Ausbildung einer Gewohnheit mit dem gezielten Zuwiderhandeln gegen dieselbe. Ach berichtete von diesem Versuchsansatz erstmals auf dem 2. Kongress für experimentelle Psychologie, der 1906 in Würzburg stattfand.⁶⁵ Im ersten Abschnitt des Versuchs präsentierte er seinen Probanden wiederholt eine Reihe sinnloser Silbenpaare, zum Beispiel »güt-füt«, »sam-ram« oder »mör-lör«. Die Versuchspersonen hatten diese so lange zu wiederholen, bis sich zwischen ihnen eine gewohnheitsmäßige Bindung ergab, ähnlich wie bei einem Ohrwurm. Im zweiten Versuchsabschnitt wurden die Probanden aufgefordert, gegen die reproduzierende Wirkung dieser gewohnheitsmäßigen Silbenbindung bestimmte Tätigkeiten auszuführen, also gegen die gestiftete Gewohnheit zu handeln. Statt bei Erscheinen der Reizsilbe quasi automatisch die gelernte Silbe zu sagen, sollten sich die Probanden beispielsweise vornehmen, einen Reim zu bilden. Je stärker die durch vorheriges Lernen gestiftete Gewohnheit war, desto stärker musste die »determinierende Tendenz« sein (also der Vorsatz, bei Erscheinen der Reizsilbe einen Reim zu bilden), um die Gewohnheit zu durchbrechen.⁶⁶ Die Stärke des Willens hing demnach wesentlich von der Intensität der Vornahme ab.⁶⁷ Je fester man sich etwas vornehme, desto stärker die Kraft, die von diesem Vorsatz ausgehe.⁶⁸

zu »quantitativ« verstanden, sondern im Gegensatz zu einer Forschung, die den Willen bis anhin vorwiegend im Hinblick auf seine zeitliche Dauer, seinen temporalen Verlauf untersucht hatte. Ach betrieb, wie ich zeige, seine *qualitative Forschung* gerade *quantitativ*, eben messend – darin bestand sein innovativer methodischer Beitrag.

65 Ach 1907.

66 Ach hatte sich mit seiner Anordnung von ähnlichen Versuchen aus der Gedächtnisforschung inspirieren lassen, vgl. Müller/Pilzecker 1900, Ebbinghaus 1905.

67 Ach nannte einen solchen besonders intensiven Vornahmeakt einen »energischen Willensakt« bzw. einem »energischen Entschluss«, vgl. Ach 1910, S. 28, 238.

68 Siehe die Versuchsbeschreibungen, Ach 1910, S. 150.

Der forschungspraktische Clou bestand nun darin, dass mit der Wiederholungshäufigkeit, mit der die gewohnheitsmäßige Bindung eines Silbenpaars hergestellt wurde, ein Maß gegeben war, von dem her sich die zur Überwindung der Bindung notwendige Willensstärke (Stärke der Determination) quantifizieren ließ. Mit anderen Worten: Ach brachte eine bekannte, weil auf einer bestimmten Wiederholungshäufigkeit beruhende Kraft gegen eine unbekanntere Kraft in Stellung, nämlich die »determinierende Tendenz«, und leitete letztere von ersterer ab. Entsprachen beide Kräfte einander, war also die Kraft der Gewohnheit annähernd genauso stark wie die Kraft der »Determination«, ließ sich letztere als numerischer Faktor angeben, als genau die Zahl von Wiederholungen, die zur Ausbildung der Gewohnheit durchgeführt worden war. Für diese Gleichheit der Kräfte führte Ach den Ausdruck »assoziatives Äquivalent der Determination« ein.⁶⁹ Damit war es nun erstmals möglich geworden, »die Stärke der determinierenden Tendenz verschiedener Individuen vergleichen zu können.«⁷⁰

Ob die »determinierende Tendenz« eines Individuums als stark oder als schwach zu beurteilen sei und was das Jeweilige für die Qualität des Willens als Ganzen bedeutete, war durch Untersuchungen nur an einer Person nicht zu sagen. Erst der wiederholte Vergleich unterschiedlicher Versuchspersonen gab den gewonnenen Daten Sinn. Mehr noch: Die von Ach an 17 verschiedenen Versuchspersonen⁷¹ beobachteten Ähnlichkeiten und Unterschiede gingen für ihn mit dem Postulat einher, die »determinierende Tendenz« sei eine erblich bedingte Anlage, die unterschiedlich ausgeprägt sein könne. Ach sprach nun, ohne diese Rückbindung an den Körper näher zu erklären oder auch nur als solche herauszustellen, ganz selbstverständlich von »determinierender Veranlagung« bzw. von einer starken oder schwachen »Anlage zu[r] Determination«.⁷² Bemerkenswert ist, dass der Schluss auf die Anlage eine Folgerung war, zu der sich Ach einzig aufgrund des wiederholten Auftretens bestimmter Reaktionsweisen hinreißen ließ sowie durch deren interindividuellen Vergleich. Wiederholung und Vergleich führte methodisch zum

69 Ach 1910, S. 43. Die »Festlegung dieser Äquivalenzbeziehung [bezieht sich] stets nur auf einen konkreten Willensakt.« Ach 1910, S. 251.

70 Ach 1910, S. 291 f. Auf die von Selz 1910, Lindworsky 1923, S. 22 ff. und Lewin 1916, 1922a, 1922b geäußerte Kritik an diesem Verfahren soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, erwähnt sei nur, dass Ach sie zur Kenntnis nahm und entkräften konnte, siehe Ach 1935a, S. 203–218.

71 Dass Ach seine Beobachtungen von nur 17 Versuchspersonen ableitete, bemerkt er erst ganz am Ende seiner Studie (Ach 1910, S. 324). Da Experimentalpsychologen meist ihre Kollegen als Versuchspersonen heranzogen, entsprach die geringe Zahl den damaligen Gegebenheiten in der Experimentalpsychologie.

72 Ach 1910, S. 291.

Erkennen von Verhaltensmustern, deren Ursache im Degenerationsdiskurs nur durch eine spezifische Veranlagung erklärbar schien.

Weil nun mit der »determinierenden Tendenz« aber nur der antriebsmäßige Kern des Willens erfasst war, zielte Achs Einsatz des »kombinierten Verfahrens« auch darauf ab, den Willensakt »in seinen verschiedenen Abstufungen [der] Beobachtung zugänglich zu machen«. ⁷³ So sollte bestimmt werden, wann genau die Determination zur Ausbildung kommt, oder anders gesagt: wann genau der Wille entsteht. Auch das gelang anhand von vergleichenden Beobachtungen, weil die Versuchspersonen trotz aller graduellen Unterschiede doch auch strukturelle Ähnlichkeiten erkennen ließen, wenn sie nach den Versuchen mit sinnlosen Silben berichteten, was sie wann und in welcher Abfolge empfunden hatten. Ach leitete aus seinen Silben-Experimenten vier Phasen des energischen Willensaktes ab. Der energische Willensakt beginne erstens mit einem Gefühl des körperlichen Angespanntseins, er sei zweitens durch das Gegenwärtigsein der Zielvorstellung geprägt, in ihm trete drittens das Erlebnis auf, das Intendierte wirklich zu wollen, also ein Gefühl mit dem Gehalt »Ich will wirklich«, welches viertens vom Gefühl der Anstrengung begleitet werde. ⁷⁴

Am wichtigsten war die dritte Phase, das »Ich will wirklich«. Ach nannte sie das »aktuelle Moment«, weil sie gleichsam im Vollzug des Entschlusses aktuell erlebt wurde. Hier gaben die Versuchspersonen an, ihr eigenes Ich besonders zu spüren, nämlich in dem Sinne, dass das Gewollte eben von ihnen selbst ausgehe. Personen, die unter Suggestion handelten, fehlte dieses Erlebnis. Sie spürten in sich ein Drängen, das ihnen Aufgetragene zu tun, ohne doch angeben zu können, woher dieses Drängen rührte. ⁷⁵ Mit dem »Ich will wirklich« hatte Ach somit ein Kriterium gefunden, anhand dessen er zwischen dem Handeln auf Kommando und dem Handeln aus eigener Absicht phänomenologisch unterscheiden konnte. Schaute er nur auf die »determinierende Tendenz« allein, die ja von jedem Vorsatz ausgehe, gleich ob dieser auf einen Befehl zurückging oder eine selbst gefasste Absicht, war diese Unterscheidung nicht möglich gewesen. ⁷⁶ Seine früheren Überlegungen

⁷³ Ach 1910, S. 237.

⁷⁴ Ach nannte die vier Phasen entsprechend dieser Reihenfolge »anschauliches Moment«, »gegenständliches Moment«, »aktuelles Moment« und »zuständliches Moment«. Auf diese Bezeichnungen gehe ich hier nicht weiter ein, siehe Ach 1910, S. 247.

⁷⁵ Ach 1905, S. 233–235.

⁷⁶ Ach 1905, S. 234. Kritiker warfen Ach die vermeintliche Gleichsetzung eines Handelns auf Kommando und eines aus eigener Absicht vor, ohne doch zu berücksichtigen, dass er den phänomenologischen Unterschied gerade experimentell herausgearbeitet hatte. Die vermeintliche Analogisierung von Kommando und eigenem Willen zieht sich bis in die ältere Sekundärliteratur durch, siehe etwa Gundlach 1987, S. 78.

spezifizierend schlug er deshalb vor, den Begriff des Willens einzuengen und nur dann zu verwenden, wenn die »determinierenden Tendenz« mit einem Ich-Erlebnis einhergehe, nur dann nämlich liege ein *eigentliches* Wollen vor.⁷⁷

Im Hinblick auf die zentrale Frage, woraus der Wille entspringt, hätte es Ach nun auf der von seinen Versuchspersonen klar und deutlich artikulierten Beobachtung beruhen lassen können, dass eben das Ich die letzte Ursache des Willens sei und damit derjenige Faktor, der ein Tun zu einem gewollten Handeln macht. Damit hätte Ach sich im Einklang mit der bestehenden Forschung befunden, derselben aber auch nichts Neues hinzugefügt. Achs Problem war aber, dass sich über dieses »Ich« selbst empirisch nichts weiter sagen ließ. »Wenn ich den Ausdruck ›Ichseite des psychischen Geschehens‹ benutze«, bekannte er auf dem 2. Kongress für experimentelle Psychologie 1906 in Leipzig, »so bin ich mir seiner Unzulänglichkeit wohl bewusst«, allein, so gestand er ein, er habe »bisher keinen besseren finden« können.⁷⁸ Das »kombinierte Verfahren« aber, so stellte sich im weiteren Forschungsverlauf heraus, bot nun eine Möglichkeit, dieses Dilemma praktisch zu lösen.

Vom Ich zum empirischen Charakter

Damit war auf dem Weg zur Lösung des Ursprungsproblems ein zweiter Schritt der Zurechtmachung des Willens getan. Die von Ach an seinen Versuchspersonen beobachteten Reaktionshäufigkeiten legte nämlich ein Konzept nahe, das innerhalb der Überlegungen zum Willensursprung zunehmend an die Stelle des »Ichs« zu treten begann: das Temperament. Nicht umsonst hatte Ach seine Studie von 1910 nicht einfach »Über den Willensakt« genannt, sondern *Über den Willensakt und das Temperament*, und zwar obwohl er dem Temperament darin nur ganze 11 von 324 Seiten widmete, die letzten des Buches.

War das Ich nur als subjektive Erfahrung von innen heraus beschreibbar gewesen, die sich als solche nicht weiter spezifizieren ließ (von der bloßen Stärke ihres Hervortretens abgesehen), so beruhte Achs Bestimmung des Temperaments auf dem Zusammenspiel zweier Variablen, die mit dem »kombinierten Verfahren« objektiv bestimmbar waren: eben der »determinierenden Tendenz« und spezifischen Gefühlsreaktionen, die sie begleiteten. Der Stärkegrad der »determinativen Veranlagung« – ob ausgeprägt oder schwach, beständig oder rasch abfallend – und die im Willensakt

⁷⁷ Ach 1910, S. 291.

⁷⁸ Ach 1907, S. 255.

empfundene Gefühle – ob heftig oder zurückgenommen, ausgeglichen oder wechselhaft – legten in grundsätzlicher Weise fest, so meinte Ach beobachtet zu haben, auf welche Weise ein Mensch handelt und wer er oder sie letztlich sei: ein Besonnener, Heiterer (Sanguiniker), aufbrausend Wechselhafter (Choleriker), Betrübler (Melancholiker) oder Verzögerter (Phlegmatiker). Eine nähere Bestimmung des Temperament-Begriffs vermied Ach, »da sie erst das Resultat eingehender exakter Untersuchungen sein«⁷⁹ könne, orientierend lehnte er sich jedoch an die galenische Vierteilung der Temperamente an, wobei er mit dem »Besonnenen« noch einen fünften Typus hinzufügte.⁸⁰

In einer Fußnote verwies Ach außerdem auf Immanuel Kants Anthropologie, ohne sich mit dessen Temperamente-Lehre eingehend auseinanderzusetzen.⁸¹ Erfahrungsmäßig mochte das Ich als Ursache des Handelns und damit als Ursprung des Willens erscheinen – und auch dafür entwickelte Ach eine Erklärung⁸²–, von außen besehen, also mit Blick auf wiederkehrende und darum nun als typisch aufgefasste Reaktionsweisen, bestimme aber die anlagemäßige Ausstattung die Richtung des Wollens.

In einem Aufsatz aus dem Jahr 1913 vermutete Ach, dass »die verschiedene Veranlagung des Temperaments dafür maßgebend« sei, »in welchem Grade die Person mit ihrem Willen auf irgendeine an sie herantretende Inanspruchnahme reagiert«.⁸³ Nach Erscheinen von Ernst Kretschmers *Körperbau und Charakter* (1921) und Carl Gustav Jungs *Psychologische Typen* (1921) ging Ach weiter.⁸⁴ Nun sah er zwischen Willensuntersuchungen und

79 Ach 1910, S. 314.

80 Siehe hierzu den Eintrag »Temperament« im *Historischen Wörterbuch der Philosophie*: Kutzer et al. 2018 (Onlineversion, zuletzt besucht: 10. 1. 2018).

81 Ach 1910, S. 314.

82 Ach erklärte den Befund, dass seine Versuchspersonen das »Ich« als ursächliche Instanz ihres Handelns angaben zum einen damit, dass beim Fassen eines Vorsatzes das »Ich« erlebnismäßig hervortrat (wie oben dargestellt) und zum anderen sich dann beim Erreichen bzw. Verfehlen des Vorgenommenen ein Gefühl des Erfolgs bzw. Misserfolgs einstelle. Dieses Gefühl von Erfolg/Misserfolg gehe auf ein Bewusstsein der Richtigkeit bzw. Falschheit zurück, also auf einem Abgleich zwischen dem, was angestrebt und dem, was tatsächlich realisiert wurde. Die diesen Abgleich vornehmende Instanz müsse das Ich sein, weil sich in diesem die dafür nötige Kontinuität bündele. Ach 1910, S. 264f. Die Erfahrung des Könnens bzw. Nichtkönnens wurde damit zum Kern von Achs Ich-Konzeption. Ohne sich auf Ach zu berufen, sollte die spätere Motivationspsychologie diese Konzeption unter dem Begriff des »Anspruchsniveaus« weiterverfolgen und ins Zentrum ihres Leistungsverständnisses stellen. Siehe Hoppe 1931, Heckhausen 1955b, Atkinson 1957.

83 Ach 1913, S. 3.

84 Infolge von Kretschmers und Jungs Studien kam es zu einer deutlichen Zunahme des typologischen Interesses in Deutschland, was zur Ausarbeitung unterschiedlicher Typologien führt,

typologischen Feststellungen eine »notwendige Verbindung«, der systematisch nachzugehen sei.⁸⁵

Dabei entschied sich Ach nicht für einen der Ansätze von Kretschmer oder Jung, sondern verwendete die beiden Terminologien parallel. Er unterschied mit Kretschmer Schizothymikern von Cyklothymikern und setzte in Klammern Jungs Begriffe »Introvertierter« und »Extravertierter« hinzu, so als handelte es sich bei ihnen um Synonyme. Das aber hieß, dass Ach die Art des Wollens nun mit Kretschmers konstitutionspsychologischer Terminologie auch mit dem Körperbau in Zusammenhang brachte, wenn auch weniger bestimmt und zurückhaltender als dieser.⁸⁶ Insofern ist Ulfried Geuter zu widersprechen, der schreibt, Ach habe ein System »formaler Funktionstypen entlang von Formen des Willens und der Aufmerksamkeit ohne einen biologischen Unterbau« vertreten.⁸⁷ Nicht nur hielt sich Ach für die konstitutionspsychologische These Kretschmers offen, er verschaffte ihr auch seinen *eigenen* biologischen Unterbau, indem er sie mit »biologischen Grundtriebe[n]«⁸⁸ in Verbindung brachte, die je nach Typus unterschiedlich stark ausgeprägt seien.⁸⁹ Ach orientierte sich dabei an den Studien Alfred Adlers zum *Nervösen Charakter* (1912) und Eduard Sprangers zur *Psychologie des Jugendalters* (1925), weil beide Autoren in mehr oder weniger deutlicher Anlehnung an Friedrich Nietzsches »Wille zur Macht« von einem Machttrieb bzw. Selbstdurchsetzungstrieb sprachen.⁹⁰ Nicht zuletzt sei hervorgehoben, dass Achs abschließende Zusammenfassung

die schon bald in Konkurrenz zueinander traten, siehe Matz 2000, S. 287. Für einen zeitgenössischen Überblick über die unterschiedlichen Ansätze, siehe Selz 1924.

85 Ach 1935a, S. 408, Fußnote 1.

86 Zwischen Jungs und Kretschmers Typenlehre bestand für Ach »nach der *psychologischen* Seite hin kein wesentlicher Unterschied.« Ach 1932, S. 348 (Hervorh. im Original). In einer Spezialstudie zur sogenannten »Objektionsfähigkeit«, einer Begleiterscheinung des Willens, untersuchte Ach dann aber doch auch, ob die Art des Wollens mit dem Körperbau gemäß Kretschmers Dreiteilung (leptosom, athletisch, pyknisch) zusammenhänge, ohne jedoch zu eindeutigen Ergebnissen zu kommen. Dass ein solcher Zusammenhang empirisch stichhaltig nachgewiesen werden könnte, schloss Ach aber nicht aus. Es seien »nach der Seite der Abhängigkeitsbeziehung zur körperlichen Konstitution weitere Untersuchungen dringend nötig.« Vgl. Ach 1932, S. 365.

87 Geuter 1988, S. 206.

88 Ach 1935b, S. 276.

89 So wiesen Schizothymiker (bzw. Introvertierte) in Achs Beobachtung einen stärker ausgeprägten »Steigerungstrieb« auf als Cyklothymiker (bzw. Extravertierte). Ach 1935a, S. 408 f.

90 Siehe den Verweis auf Adler und Spranger bei Ach 1927, S. 221, siehe außerdem Adler 1912, S. 18, der den Trieb zur Macht als eine Kompensation von Minderwertigkeitsgefühlen deutet und Spranger 1925, S. 146, für den das Hervorbrechen des jugendlichen Geltungsdrangs zum natürlichen Reifeprozess des Heranwachsenden gehört. Das Einsickern von Nietzsches »Wille

seiner gesamten Forschungen zum Willen in dem von Emil Abderhalden herausgegebenen *Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden* erschien, das dieser seit 1920 mit dem Anspruch herausbrachte, durch die Darstellung etablierter Methoden Brücken zwischen den »gesamten biologischen Wissenschaften« zu schlagen, wozu er auch die experimentelle Psychologie rechnete.⁹¹

Wichtiger als die Ausarbeitung neuer oder die Verfeinerung bestehender Typologien war für Ach die grundsätzliche und seit den frühen 1920er Jahren verfestigte Einsicht, dass menschliches Verhalten überhaupt anlagemäßig determiniert sei. Und entscheidend für die Lösung des Ursprungsproblems war dabei, dass Ach von diesem typologischen Determinismus aus einen Weg sah, die Entstehung von Motiven – und damit die Motivation – experimentell zu erforschen.

Ach entwickelte dazu eine Methode, die zwischen dem vermeintlichen Typus eines Menschen und seinem spezifischen Entscheidungsverhalten eine Beziehung herstellte, die also darauf hinauslief, vorhersagbar zu machen, auf welche Weise ein Mensch seinen Willen gebraucht. Ach nannte diese Methode »Vorhersagemethode« und verabschiedete sich damit endgültig von der Idee des freien Willens.⁹² Vorgestellt hatte er diese Methode erstmals 1926 auf dem 9. Internationalen Psychologiekongress in Groningen.⁹³ Statt die Dynamik einzelner Motive wie Lust und Unlust, Ehrgeiz oder Hunger empirisch zu beobachten und aus diesen Beobachtungen eine Triebtheorie zu entwickeln, wie Sigmund Freud,⁹⁴ zielte Ach darauf ab, das einer Wahlentscheidung zugrundeliegende »Gesetz« aus

zur Macht« in die akademische Psychologie und die sich dabei vollziehenden Umformungen des Konzepts sind meines Wissens noch nicht systematisch untersucht worden.

91 Siehe zu Anliegen und Zielgruppe des *Handbuchs der biologischen Arbeitsmethoden* Abderhalden 1920, S. IV-VI.

92 Siehe für Achs Revision seiner früheren Position hinsichtlich des freien Willens, Ach 1935a, S. 439 f. »Die Wichtigkeit der Feststellung, daß trotz des Vorhandenseins des Freiheitsbewußtseins bei der Wahlentscheidung der Ablauf des Prozesses eindeutig bestimmt ist, also im Gegensatz zu meiner eigenen frühere Anschauung (Verweis auf Ach 1910, S. 17 f., LH) der Standpunkt des Determinismus zu Recht besteht, hat mich zum Aufbau einer Versuchsanordnung bewogen, bei der einerseits die Gewißheit besteht, daß bei der Wahlentscheidung das Freiheitsbewußtsein wirklich vorhanden ist, und bei der andererseits an Hand der Vorhersagemethode die eindeutige Determiniertheit einer solchen Wahl festgelegt wird.« Ach 1935: 439 f. (Hervorh. im Original).

93 Ach 1927.

94 Freuds Erklärung des Ursprungs dieser Triebe verweist sowohl auf den Körper als auch die Seele und verliert sich letztlich in mythologischer Unbestimmtheit: »Die Trieblehre ist sozusagen unsere Mythologie. Die Triebe sind mythische Wesen, großartig in ihrer Unbestimmtheit.« Sigmund Freud, zit. nach Laplanche/Pontalis 1973, S. 528.

dem wiederholten Auftreten bestimmter Reaktionsweisen herauszulesen. »Wenn es dem Vl. [Versuchsleiter] bei derartigen freien Wahlentscheidungen gelingt, vorherzusagen, wie die Entscheidung ausfallen wird,« schrieb er, und diese Vorhersage tatsächlich eintreffe, dann seien die Entscheidungen »einem Gesetz unterworfen, demzufolge sie in eindeutiger Weise determiniert sind.«⁹⁵

Worin aber sollte dieses Gesetz bestehen? Ach stellte erneut Experimente mit sinnlosen Silben an, an denen Versuchspersonen unterschiedliche Tätigkeiten auszuführen hatten. So konnten die Versuchspersonen beispielsweise wählen, ob sie an der sinnlosen Grundsilbe »gänos« den Anfangskonsonanten durch den im Alphabet vorausgehenden Konsonanten ersetzen wollten, so dass sich die Silbe »fänos« ergäbe (g => f) oder ob sie die beiden äußeren Konsonanten umstellen wollten (gänos => sänog) – sowie einer Vielzahl weiterer, nach Schwierigkeitsgrad abgestufter Operationen.⁹⁶ Die eigentliche Versuchsfrage war, ob es dem Versuchsleiter gelänge, vorherzusagen, welche der dargebotenen Tätigkeiten – hier Ersetzen oder Umstellen – die Versuchsperson im Entscheidungsakt wählen würde, während ihr die Wahl vollkommen frei stand. Wurden die Versuche über mehrere Tage mit immer wieder neuen Silben und zunehmend schwierigeren Umstell- und Ersetzungsaufgaben wiederholt, so zeigte sich, dass es solche Versuchspersonen gab, die vorzugsweise die schwierigeren Tätigkeiten gegenüber den leichteren wählten und andere, bei denen es sich umgekehrt verhielt. Somit ergaben sich Ach zwei Gruppen: jene die Leichtes und jene die Schwieriges bevorzugen. Erstere ordnete Ach unter Verwendung von Jungs Dualismus den Extravertierten zu, letztere den Introvertierten. Er schrieb:

Entsprechend unseren jetzigen *typologischen Auffassungen* können wir hinzufügen, daß die Vpn. derjenigen Gruppe, die sich für die schwierige (heterogene) Tätigkeit entscheidet, dem Formenkreis der *Introvertierten* bzw. der *Schizothymiker* zuzurechnen sind, während die *extravertierten* (zyklothymen) Vpn. sich für die leichte (homogene) Tätigkeit entscheiden [...].⁹⁷

Mit dieser Zurechnung, die wiederum nur auf Häufigkeitsbeobachtungen beruhte, tat Ach nichts Geringeres, als die Präferenzen fürs Schwere/Leichte

⁹⁵ Ach 1935a, S. 410.

⁹⁶ Ach listete noch 31 weitere, nach Schwierigkeitsgrad abgestufte Operationen auf, die die Versuchspersonen nach Zuruf der Grundsilbe stets im Kopf auszuführen hatten, vgl. Ach 1935a, S. 416 f.

⁹⁷ Ach 1935a, S. 430 (Hervorh. im Original).

als motivationale Grundmatrix zu naturalisieren. Alle Einzelmotive ließen sich letztlich auf diese »Leitmotive«⁹⁸ zurückführen.

Durch die Versuchsanordnung ist erreicht worden, daß schließlich nur die beiden extremen Richtungen, nämlich die Neigung zur homogenen [also leichten, LH] oder zur heterogenen [also schweren, LH] Reaktion, vorherrschen. Hierbei handelt es sich um *tiefe und ernsthafte Motive*, welche die Entscheidung bestimmen und hinter denen zugleich die Persönlichkeit der Vp. steht.⁹⁹

Insofern Ach der Typologie Jungs wieder diejenige Kretschmers beordnete, reduzierte er implizit Kretschmers typologische Dreiteilung (Cyklothymiker [Pykniker], Schizothymiker [Leptosome], Viscöse [Athletiker])¹⁰⁰ unter der Hand auf Jungs Dualismus (Extravertierte vs. Introvertierte).¹⁰¹ Über diese Unvereinbarkeit ging Ach allerdings ohne Bemerkung hinweg. Indem er seine Gruppierung zudem als eine Zuordnung ausgab, der die Versuchspersonen im Sinne einer tief empfundenen, auf das Innerste ihrer Persönlichkeit zurückverweisende Neigung zustimmten, gelang es ihm, seine Befunde als experimentelle Entdeckung auszugeben und dem naheliegenden Einwand einer willkürlich hergestellten Ordnung zu entgehen. »Die Vp. erkennt in der Regel«, schrieb er, »daß sich bei ihr durch die Versuche eine ganz bestimmte Reaktionsrichtung herausgebildet hat, die ihrer Persönlichkeit adäquat ist und von der sie nicht mehr abweichen will.«¹⁰² Daraus folgerte Ach schließlich, dass sich die Entscheidung »stets aus den tiefen, die ganze Persönlichkeit in Anspruch nehmenden Motiven« ergäben, die vom Versuchsleiter »stets eindeutig vorherzusagen« seien.¹⁰³ Die Versuchspersonen brauchten sich darüber nicht bewusst zu sein, denn »[d]er eigentliche Maßstab der Bevorzugung« liege »in der psychophysischen Konstitution begründet und ist weder dem Introvertierten noch dem Extravertierten bekannt.«¹⁰⁴

Wer also lange und systematisch genug in seinen Reaktionsweisen beobachtet werde, offenbare die wahren Züge seiner Persönlichkeit und damit die aus dieser hervorgehende Motivation. Und weil die Persönlichkeit eben auf Anlagen beruhe – Ach sprach mit Kretschmer von »auf Veranlagung beru-

98 Ach 1935a, S. 429.

99 Ach 1935a, S. 429 (Hervorh. im Original).

100 Vgl. Kretschmer 1921, S. 208–227.

101 Ach 1935a, S. 430.

102 Ach 1935a, S. 430.

103 Ach 1935a, S. 430.

104 Ach 1935a, S. 430 f.

henden Persönlichkeitsradikale[n]«¹⁰⁵ –, sei ihre durch die Macht der Wiederholung zum Vorschein gebrachte Ausprägung im Wahlverhalten genauso gesetzmäßig wie das Einzelereignis eines zu Boden fallenden Gegenstandes, das auf dem Gravitationsgesetz beruht.¹⁰⁶ Mit »statistischen Regelmäßigkeiten« habe die Vorhersagemethode deshalb »nicht das geringste zu tun«, wie Ach gegenüber dem Einwand des Kollegen Joseph Fröbes betonte.¹⁰⁷ Damit aber fielen nun Persönlichkeitstyp und Motivation zusammen. Die Motivation zu bestimmen hieß, den Persönlichkeitstyp bzw. den Charakter zu untersuchen, und wer den Persönlichkeitstyp/Charakter kenne, könne die Motivation eines Menschen vorhersagen.¹⁰⁸ In Achs Definition des Motivationsbegriffs spiegelt sich die Ineinssetzung von Persönlichkeit und Motivation in der Unterscheidung von bewussten und unbewussten Motiven wider. Weil sich die bewussten Motive, die eine Versuchsperson auf Nachfrage zur Erklärung ihres Verhaltens angibt, oft als Scheinmotive erweisen, müsse der Motivationsbegriff unbedingt auch unbewusste Motive einschließen, nämlich solche, die auf die typologische Veranlagung der Persönlichkeit zurückgeführt werden könnten. Achs Definition der Motivation lautete darum:

Wir bestimmen deshalb den Begriff der Motivation nicht in dem Sinne, daß unter den Umfang dieses Begriffes nur die Gesamtheit der Motive als der bewußten Beweggründe des Wollens fällt, sondern wir erweitern diesen Begriff in der Weise, daß wir zu dem Gebiet der Motivation alle bewußten und unbewußten psychonomen Faktoren rechnen, insofern sie als unmittelbare Bedingungen für das jeweilige Wollen in Betracht kommen.¹⁰⁹

Ob ein Einzelmotiv ein wahres oder ein Scheinmotiv sei, erweise sich also letztlich daran, ob es mit der typologischen Grundneigung der Persönlichkeit übereinstimme. Entschied sich eine Versuchsperson in Achs Vorhersageexperiment beispielsweise für eine spezifisch schwierige Umstelloperation, so nicht, weil ästhetische Kriterien dafür ursächlich gewesen wären – etwa in dem Sinn, dass die Versuchsperson angab, ihr *gefalle* die sich daraus ergebende Silbe besser –, sondern weil sie als Introvertierter eine persönlichkeitsbedingte Neigung fürs Schwierige habe, über die sie sich selbst nicht

105 Ach 1935a, S. 450.

106 Zum Vergleich mit dem Gravitationsgesetz siehe Ach 1935a, S. 437.

107 Ach 1935a, S. 436 f.

108 Ach 1935a, S. 450 f. Die Vorhersagemethode eigne sich darum für die Bestimmung der Motivation und des Charakters gleichermaßen.

109 Ach 1935a, S. 342.

bewusst sei. Das Einzelmotiv muss darum stets mit der Persönlichkeit – mit der typologischen Veranlagung – in Zusammenhang gebracht werden, um in seiner handlungsbestimmenden Kraft verständlich zu werden. Ach schreibt: »So bleibt z. B. ein einzelnes Motiv als solches unverständlich, wenn nicht die seelischen Bedingungen, die zu seiner Wirksamkeit geführt haben, festgestellt werden.«¹¹⁰ Motivationstheorien, die die Motivation lediglich als Summe aller in einer gegebenen Situation feststellbaren Einzelmotive konzipieren, verfehlten darum das Ursprungsproblem, weil die Verwurzelung dieser Einzelmotive in der Persönlichkeit übersehen werde. Sie laufen Gefahr, ein spezifisches Verhalten auf »Scheinmotive« zurückzuführen.

Wie auch bei den hermeneutisch vorgehenden Charakterologen war damit die (Selbst-)Täuschung ein zentraler Verdacht hinter Achs Untersuchungen und die Entlarvung derselben ein leitendes Anliegen. Das darin implizit enthaltene Gebot, authentisch zu sein, also der, der man *wirklich* sei, beruhte, wie Per Leo am Beispiel der Charakterologie herausgearbeitet hat, auf einem romantischen Persönlichkeitsmodell, das um 1900 Konjunktur hatte und in dessen Zentrum nicht die durch Bildung und Erfahrung erworbene Individualität stand, etwa im Sinne von Goethes in die Welt ziehenden Wilhelm Meister, »sondern der *wesenhafte Kern* eines individuellen Seins.«¹¹¹ Als psychophysiologische Anlage gefasst war dieser wesenhafte Kern nun zum objektivierbaren Sachverhalt geworden und damit zu einem Objekt positiven Wissens.

Undine Eberlein argumentiert mit Niklas Luhmann, die Konjunktur dieses romantischen Individualismus in der Moderne könne als Antwort auf den Wechsel von stratifikatorischer zu funktionaler Differenzierung und den damit einhergehenden Verlust einer eindeutigen Identitätsbestimmung verstanden werden, da das Individuum nun dazu genötigt sei, mit einer »exklusiven«, a-sozialen Selbstdefinition zu reagieren.«¹¹² Allerdings vollzogen Philosophen und philosophische Anthropologen wie Georg Simmel, Ferdinand Tönnies und vor allem Helmut Plessner in ihren Gesellschaftstheorien etwa zur gleichen Zeit (um 1900 bzw. in den frühen 1920er Jahren) gerade die Abkehr vom Wesensansatz zugunsten von Individualitätskonzepten, bei denen das Eigene erst in der sozialen Interaktion entsteht. Die in diesen Interaktionen herausgebildete Formen des Eigenen – heißen sie nun Rolle, Maske oder Persona – überwinden gerade die Opposition zwischen Innen und Außen, Wesen und Schein, Kern und Pose – wie auch immer begriff-

110 Ach 1935a, S. 343.

111 Leo 2013, S. 86.

112 Eberlein 2000, S. 13 und ausführlich 17–61.

lich gefasst.¹¹³ Gleichzeitig aber hielten konservative Autoren wie Otto Weininger, Helmut Klages oder Gottfried Benn, um nur drei prominenten Vertreter zu nennen, mit Nachdruck am Wesensmodell fest.¹¹⁴ Spezifisch für die Moderne ist daher das Nebeneinander beider Formen.

Weil Narziß Achs Vorhersagemethode darauf angelegt war, jene Reaktionsweisen als Persönlichkeits- bzw. Charaktereigenschaften zu identifizieren, die sich ihm aufgrund ihres wiederholten Erscheinens buchstäblich als *wesentlich* erwiesen, floss die Unterscheidung von Wesen und Schein in sein Motivationskonzeption maßgeblich mit ein, und zwar eben als Unterscheidung bewusster und unbewusster Motive.

Ohne dass dies hier vertieft werden soll, sei hervorgehoben, dass Ach das Unbewusste nicht wie Freud als selbstständigen Bereich der Psyche mit eigener Dynamik dachte. Vielmehr waren unbewusste Faktoren für ihn Nebenwirkungen bewusster Tatbestände wie Vorstellungen oder Gedanken, und zwar in dem Sinne, wie er das bei seinen Experimenten zur »determinierenden Tendenz« beobachtet hatte. Dass Zielvorstellungen (bewusst) ein Streben zu ihrer Verwirklichung auslösen (unbewusst), sei eben nur durch unbewusst wirkende Mechanismen zu erklären. Die Leitung der Psyche erfolgte damit für Ach »stets vom Bewusstsein« aus, »an das ja das unbewusste Seelenleben in seiner Gesetzmäßigkeit gebunden ist«, wie er betonte.¹¹⁵ Von Freuds Vorstellung eines unbewussten Es, das das Seelenleben des Menschen zuweilen ganz beherrsche, grenzte er sich als Positivist deshalb »auf das Schärfste« ab.¹¹⁶

Bemerkenswert ist, dass Ach das Moment der Wiederholung, das ja sowohl für die Etablierung als auch den Fortbestand sozialer Normen und Rollen konstitutiv ist, methodisch für sich zu Nutze machte, um Individualität als Wesenhaftigkeit auszuweisen. Bevor die Wiederholung im postmodernen Denken als Performanz zum Prinzip einer *wesenlosen* Subjektkonstitution wurde, nutzte Ach sie als Methode, um ein Subjektverständnis zu untermauern, das gerade auf Wesenhaftigkeit beruhte. Diese Beobachtung ist mehr

113 Undine Eberlein nennt diese Form des Individualismus »moralischen Individualismus«, weil er auf einem Begriff moralischer Autonomie beruhe, »der die Gleichheit aller Menschen voraussetzt und auf eine Struktur universaler Ankernennung zielt.« Sie führt ihn auf die Aufklärungsphilosophie zurück. Eberlein 2000, S. 8. Der Schwerpunkt ihrer Analyse liegt aber auf der romantischen Einzigartigkeit. Siehe dazu auch Lethen 1994, S. 75–96 sowie Jaeggi 2001, S. 91–124.

114 Hierzu ausführlich Leo 2013, besonders S. 79–102, 304–331.

115 Ach 1933a, S. 244.

116 Ach 1933b, S. 245.

als eine anachronistische Kuriosität, vielmehr verweist sie auf den sozialen Effekt, den dieses wissenschaftliche Verfahren letztlich haben musste. Insofern Ach nämlich die soziale Geprägtheit spezifischer Entscheidungsweisen konsequent ausblendete und damit unterstellte, ein Mensch handle stets von seinem vor-sozialen Wesen her, lief seine Theorie zum Willensursprung *de facto* auf die Psychologisierung sozialer Tatbestände hinaus und damit auf deren Naturalisierung.

Gerade in Zeiten des Umbruchs aber, da eingübte Rollen- und Verhaltensweisen fragwürdig wurden und daraus massenhaft empfundene Unsicherheit resultierte, konnte eine derartige Theorie Halt geben. Denn die psychophysiologische Rückführung rollenspezifischer Verhaltensweisen auf den anlagemäßigen Persönlichkeitskern weist diese im Wandel begriffenen Rollen ja gerade als beständig aus. Orientierungslosigkeit ließ sich somit durch die Rückbesinnung aufs eigene »Wesen« kurieren, und in der Tat bestand ja eben darin das reflexive Ethos des charakterologischen Problembewusstseins seit Schopenhauer: »Erkenne, wer du wirklich bist und richte dich nach deinen Möglichkeiten aus!«¹¹⁷ Aufgrund seiner Rückbindung an den Körper mündete dieses Denken schließlich in den Rassismus, weil die Besinnung aufs eigene Wesen gleichbedeutend wurde mit der Einsicht, Glied einer blutlich verbundenen Gemeinschaft zu sein, in der die individuelle Persönlichkeit als Organ des Volkskörpers restlos aufgehe, sofern sie »rassisch« dazugehört.¹¹⁸

Die nationalsozialistische Wehrmachtspychologie konnte deshalb an den Ergebnissen Achs anknüpfen. In einer Broschüre zur »Wehrpsychologischen Willensforschung« schrieb Max Simoneit,¹¹⁹ Schüler Achs und ab 1930 bis zu ihrer Auflösung 1942 Leiter der nationalsozialistischen Heerespsychologie,¹²⁰ die Erforschung des Willens sei das »Zentralproblem der wehrpsychologischen Eignungsuntersuchungen.«¹²¹ Hinter dieser Erklärung hatte die Hoffnung gestanden, die verlässliche Willensdiagnose würde es ermöglichen, die Leistungsfähigkeit von Soldaten sicher vorhersagen zu können. Unter Simoneits Führung wurden umfassende charakterologische Untersuchungsverfahren entwickelt, mit deren Hilfe die Willensforschung

117 Leo 2013, S. 246.

118 Prinz 1985, S. 104 f., Metzger 1942, S. 134–136.

119 Max Simoneit hatte sich 1922 in Königsberg mit einer Arbeit zur *Willenshemmung und Assoziation* bei Narziß Ach promoviert. Seine Dissertation verteidigte Achs Erkenntnisse zum sogenannten »assoziativen Äquivalent« gegen die von Kurt Lewin vorgebrachten Kritikpunkte, vgl. Simoneit 1926.

120 Wolfradt et al. 2017, S. 416.

121 Simoneit et al. 1937, S. 5.

zur Offiziersauslese vom »Laboratorium [ins] Leben« überführt werden sollte.¹²² Der empirische Nachweis Achs, der Wille entspringe letztlich aus der typologischen Veranlagung und sei durch die Gesamtpersönlichkeit bestimmt, hatte dies möglich gemacht.¹²³ Im Zuge der seit den 1930er Jahren in Gang gekommenen ganzheitspsychologischen Wende wurde dieser Ansatz weiter ausgebaut.¹²⁴ Auf die Rolle des Willens und seine Bearbeitung durch die Wehrmachtpsychologie im Nationalsozialismus soll hier allerdings nicht weiter eingegangen werden; es wäre ein Forschungsprojekt für sich.

Was im Willenskonzept Achs verloren ging, war freilich die Möglichkeit, von sich aus ein anderer zu werden als der, der man bislang war. Die Persönlichkeit oder der Charakter wurde so aus psychologischer Sicht unter der Hand zum unentrinnbaren Schicksal.¹²⁵ Es war genau diese Reduktion des Menschen auf seine Tatsächlichkeit, seine biographische Spur und seine biologischen Anlagen und damit die Ausblendung seines Möglichkeitssinns, die ab den späten 1930er Jahren philosophische Kritik auf den Plan rief und in den Folgejahren, insbesondere unter Rückgriff auf Kierkegaard, Hegel, Nietzsche und Husserl zur Ausarbeitung alternativer Konzepte von Individualität führte. Am eindringlichsten widmete sich die Existenzphilosophie in Deutschland und Frankreich diesem Projekt (insbesondere Martin Heidegger, Karl Jaspers und Jean Paul Sartre), indem sie versuchte, den Menschen mit nicht-metaphysischen Argumenten als unergründliche Ganzheit zu restituieren.¹²⁶

So sehr schon Wilhelm Wundt in den 1870er Jahren darauf aus war, den Willen als ein empirisches Phänomen zu begreifen und gerade nicht als ein

122 Simoneit et al. 1937, S. 13, siehe auch Ash 2003, S. 268.

123 Simoneit et al. 1937, S. 10 f.

124 Zur ganzheitspsychologischen Wende der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus, angeregt durch Wilhelm Diltheys Plädoyer für eine »verstehende« anstelle einer »zergliedernden« Psychologie, vertreten vor allem durch Erich Jaensch, Felix Krueger und Richard Paulis, siehe Geuter 1988, S. 152–155, Prinz 1985, Ash 2003, S. 262 f.

125 Wie Marie Kolkenbrock am erzählerischen Werk Arthur Schnitzlers beispielhaft herausgearbeitet hat, war die Frage, wie in Zeiten sozialer Umbrüche rollenspezifisches Verhalten mit dem Bedürfnis nach individueller Autonomie und sozialer Sicherheit vereinbart werden kann, ein Thema, das in der Literatur des *Fin de Siècle* besonders ausführlich und differenziert thematisiert wurde. Siehe Kolkenbrock 2018, S. 1–29.

126 Ringer 1983, S. 335, siehe die Ausführungen zu Husserl, Heidegger, Sartre und Jaspers bei Morgenstern 2008, S. 114–120, 150–156, 176–185, 138–150, sowie zur französischen Phänomenologie Waldenfels 1987, S. 19–62, 63–101. Zur Diskussion um die Abgrenzung von Psychologie und Philosophie um 1900, die sogenannte Psychologismus-Kontroverse zwischen vor allem Edmund Husserl und Franz Brentano, siehe Kaiser-el-Safti/Loh 2011, S. 9–59, Ash 2003, S. 257, Ash 1995, S. 289 f.

metaphysisches Vermögen, so sehr hatte er sich noch eingestanden, dass »die inneren Bestimmungsgründe des Handelns von dem äusseren Zuschauer sowohl wie von dem Handelnden selbst nie (!) vollständig erfasst werden« können.¹²⁷ In dieser Hinsicht war der als Mediziner ausgebildete Wundt Philosoph »geblieben«.¹²⁸ Und eben darum hatte er in wiederholt auftretenden Verhaltensweisen nicht, wie Ach, Gesetzmäßigkeiten, sondern nur Häufigkeiten gesehen und damit die Freiheit gerettet: »Es wäre freilich verkehrt,« hatte er bezugnehmend auf diverse Moralstatistiken geschrieben, wenn man aus wiederholt auftretenden Verhaltensweisen »folgern wollte, jeder einzelne Mensch sei zu den Handlungen, die er begeht, durch ein Schicksal, dem er nicht entrinnen kann, gezwungen.«¹²⁹ Philosophisch orientierte Theoretiker der Motivation, wie etwa auch der Münchner Philosoph Alexander Pfänder, schrieben eben deshalb gegen die Ersetzung des metaphysischen Ichs durch den empirischen Charakter an. Nur wenn der Wille aus dem »Ich« entspringe, so Pfänder, könne er frei sein, und dieses »Ich« müsse vom empirischen Charakter stets unterschieden werden. »Das Wollen ist seinem Wesen nach phänomenal immer frei, d. h. nicht durch etwas vom Ich-Zentrum Verschiedenes verursacht«.¹³⁰ Wer behauptete, »Motive seien zusammen mit dem Charakter die wirklichen Ursachen des Wollens«, begehe einen »fundamentale[n] Irrtum«.¹³¹ Das Ich-Zentrum war für Pfänder das schlechthin Un-bedingte, das dem Kausalgesetz Enthobene und eben deshalb letztlich meta-physisch Begründete. Mir geht es an dieser Stelle nicht um die philosophische Diskussion zum Problem der Willensfreiheit, sondern allein darum, dass für Ach dieser Einwand nun nicht mehr schlagkräftig war, weil er sich mit seiner Lösung des Ursprungsproblems als Empiriker zum Determinismus bekannte.¹³²

127 Wundt 1874, S. 834 (Ausrufezeichen von mir, LH).

128 Als 1913 die Mehrheit der deutschen Philosophen gegen die Berufung des Psychologen Erich Jaensch als Nachfolger des Marburger Philosophen Hermann Cohen protestierte und damit den sogenannten Fakultäten-Streit auslöste, plädierte Wundt gegen die Trennung von Philosophie und Psychologie. »Es sei [...] im Interesse von Psychologen und Philosophen, niemanden zur Habilitation zuzulassen, »der bloßer Experimentator und nicht zugleich ein psychologisch wie philosophisch gründlich durchgebildeter und von philosophischen Interessen erfüllter Mann ist.« Zit. bei Ash/Geuter 1985, S. 55.

129 Wundt 1874, S. 834.

130 Pfänder 1930, S. 158.

131 Pfänder 1930, S. 159.

132 Siehe Achs Verweis auf Pfänder, der sich einzig auf begriffliche Aspekte bezieht und nicht auf Pfänders Motivationskonzeption, mit der sich Ach, jedenfalls in seinen publizierten Schriften, nicht systematisch auseinandergesetzt hat, Ach 1935a, S. 344, Fußnote 1.

Und dennoch war Ach die Willensfreiheit nicht einfach gleichgültig. An »der Realität des Bewußtseins der Freiheit« könne schließlich »nicht gezweifelt werden.«¹³³ »Wie kommt es«, fragte er darum 1927 in einem Vortrag auf dem 10. Kongress für Experimentelle Psychologie in Bonn nun explizit, »daß wir glauben bei unseren Wahlentscheidungen frei zu sein, ohne daß wir es tatsächlich sind.«¹³⁴ Das Bewusstsein, frei handeln zu können, sei keine Täuschung, vielmehr gehe es auf eine psychologisch rekonstruierbare Abstraktionsleistung zurück, die sich erklären lasse. In seinen dann folgenden Ausführungen bezog sich Ach auf Experimente, die er in den 1910er Jahren zur Begriffsbildung durchgeführt und 1921 in einer umfangreichen Studie veröffentlicht hatte, deren Charakter er im Vorwort bezeichnenderweise als »experimentelle Philosophie« umschrieb.¹³⁵ In unserem Zusammenhang relevant ist diese Erklärung deshalb, weil Ach mit ihr einen bedeutenden Schritt für die Ablösung der Psychologie von der Philosophie vollzog.

Achs Argument hatte erneut mit Wiederholungserscheinungen zu tun. Das Freiheitsbewusstsein beruhe nämlich schlicht auf einer Serie von Könnenserfahrungen, von denen ab einem bestimmten Punkt abstrahiert werde, so dass man sich in etwa sage, weil ich in diesem und jenem in der Vergangenheit erfolgreich war, erlebe ich mich als jemand, der etwas *kann*. Dasselbe gelte für das Unterlassenkönnen. Aus einer Serie unterlassener Handlungen entstehe das Bewusstsein, man könne stets, ganz nach Belieben, etwas unterlassen, gleich wie groß die Versuchung oder der äußere Druck sei. Somit bilde die subjektive Könnenserfahrung (und das Unterlassenkönnen) ein ebenso subjektives Freiheitsbewusstsein in dem Sinne, dass man sich sage: Ich bin frei, tun und lassen zu können, was ich will, weil ich mich als könnend erlebe. Als könnend erlebe sich demnach, wer Schwieriges meistere und Ziele erreiche, weshalb Freiheit strebend errungen werden müsse. Das hieß im Umkehrschluss: Wer nicht strebt, sondern zaudert, ist nicht mehr nur unentschieden oder genügsam, sondern unfrei und tendenziell krank. Nicht zufällig ging Ach am Ende seines Vortrages auf die »Geisteskrankheiten« als ein Fall von Unfreiheit ein.¹³⁶ Ihnen fehle der nötige Tätigkeitsdrang, den Ach nun als persönlichkeitspezifischen Trieb ansetzte.¹³⁷ »Von diesem

133 Ach 1928, S. 93.

134 Ach 1928, S. 93.

135 Ach 1921, Vorwort, nicht paginiert.

136 Ach 1928, S. 94.

137 Ach 1928, S. 94.

Standpunkt aus«, schrieb er, »ist es verständlich, daß das Bewußtsein der Freiheit gerade dort besonders hervortreten muß, wo der Tätigkeitsdrang sehr stark ausgeprägt ist bzw. daß das Freiheitsbewußtsein zurücktritt, wenn der Tätigkeitstrieb herabgesetzt ist.« Letzteres sei bei Melancholikern besonders gut zu beobachten.¹³⁸

Die Teilnehmer des Bonner Kongresses waren von Achs Erklärung begeistert. Der Fachkollege Joseph Fröbes begrüßte, »daß der Pionier auf dem Gebiet der experimentellen Willensforschung nun auch das Freiheitsbewußtsein zu untersuchen unternommen« habe. »Danach werden wohl auch die Lehrbücher sich auf dieses bisher als metaphysisch gemiedene Gebiet wagen dürfen.«¹³⁹ Das Freiheitsthema und mit ihm der Wille war in dem Moment lehrbuchtauglich geworden, wie der metaphysische Rest gänzlich getilgt war. In dem Moment also, wo Freisein nicht mehr im Sinne eines unbewegten Bewegers gedacht zu werden brauchte, sondern zum bloßen Bewusstsein über das eigene Können wurde.

In seiner Studie *Über den Willensakt und das Temperament* von 1910 hatte Ach in der Einleitung noch geschrieben, »daß nach Kenntnis der dynamischen Funktionen des Willens« – also des Willensaktes, der auf den Entschluss folgt – »[nicht] ohne weiteres auch ein Verständnis der freien Vernunftbetätigung gegeben ist.«¹⁴⁰ Dass der Wille einer Vernunftentscheidung entspringen und eben darum frei sein könne, hatte er dort in nicht ausgewiesener Anlehnung an Immanuel Kant noch für möglich gehalten. Auf der Grundlage der Ergebnisse aus seinen Wahlexperimenten mittels Vorhersagemethode hatte er diese Option schließlich aber nicht mehr verfolgt, weil seine eigenen Ergebnisse vollständigen Determinismus nahelegten. Und damit war auch eine Aufgabenteilung hinsichtlich der Erforschung des Willens zwischen Psychologie und Philosophie obsolet geworden, die zuvor noch bestanden und die Ach im Vorwort seiner Studie von 1910 etwas verklausuliert darzulegen für nötig gehalten hatte, um in der »Verwirrung und Unbestimmtheit der Begriffe« gerade im Feld der Willenspsychologie ein wenig Ordnung zu schaffen.¹⁴¹ Hinsichtlich jener Willensentschlüsse nämlich, die der Vernunft entspringen, hatte er dort geschrieben, könne die Psychologie nur die »notwendigen Vorbedingungen« darlegen, etwa inwiefern Entschlüsse durch Nachwirkungen früherer Entschlüsse verursacht sind. Nicht erklären könne die Psychologie, wie ein Vernunftentschluss – »jene höchste Funktion

138 Ach 1928, S. 94.

139 Ach 1928, S. 95.

140 Ach 1910, S. 4.

141 Ach 1910, S. 1.

der Seele«¹⁴² – selbst beschaffen sein müsste, so dass er als frei gelten kann, denn das wäre ein philosophisches Problem.

Achs Rückführung des Willens auf den anlagebedingten Charakter machte den Willen vollständig zu einem Gegenstand der Psychologie. Die 1910 noch systematisch vorgenommene Unterscheidung zwischen dem Erlebnis des Freiheitsbewusstseins (Zuständigkeitsbereich der Psychologie) und den Bedingungen der Willensfreiheit (Zuständigkeitsbereich der Philosophie)¹⁴³ war von ihm selbst nun aufgehoben worden, da es sich bei den Bedingungen der Willensfreiheit als Freiheitsbewusstsein ja um genau jene Könnenserlebnisse handelte, aus denen das Bewusstsein der Freiheit überhaupt erst hervorgehe. Ach hatte die Herauslösung des Willens aus der Philosophie vollzogen, indem er Bedingungen der Freiheit durch Erfahrungen des Freiheitsbewusstseins ersetzt und eben damit eine Frage des Seins zu einer des Bewusst-Seins verengt hatte. So war das Erlebnis, frei zu sein, mit dem objektiven, weil experimentell bewiesenen Umstand vereinbar geworden, dass der Wille für Ach vollständig determiniert war. Die ontologische Frage nach der Willensfreiheit war von der empirischen Frage nach dem subjektiven Freiheitserleben völlig verschieden. So hatten sich mit Ach zwei grundverschiedene Modi des Sprechens über die Freiheitsproblematik entwickelt: eine philosophische der *Willensontologie* und eine psychologische der *Willenserfahrung*.

142 Ach 1910, S. 4.

143 Ach 1910, S. 2–4.

4 Fragmentierung und Entfremdung: Wille als Sinnstifter

Wer im Fin de Siècle ein großstädtisches Leben führte, gehörte nicht nur einer, sondern mehreren Welten an: einer privaten und einer öffentlichen Welt, einer Gemeinschaft vertrauter Personen und einer Gesellschaft fremder anderer. Manierenbücher machten ihre bürgerliche Leserschaft darauf aufmerksam, dass in unterschiedlichen Sozialräumen je spezifische Verhaltensregeln gelten.¹ Der Stadtwelt stellten künstlerische Darstellungen in Literatur und Malerei die Landwelt gegenüber, die der Städter zur Erholung besuchte. Die Heimatwelt kontrastierte mit der weiten Welt, die man in den Ferien als Tourist bereiste.

Das erste Kreuzfahrtschiff, dessen Ziel nicht mehr ein einziger ferner Ort war, sondern die zum Vergnügen bereiste Welt selbst, stach 1901 in See – die erste Rund- und damit Weltreise.² Zwischen 1914 und 1918 hob sich zudem die Welt des Friedens von der Welt des Krieges ab, zwischen denen vor allem die Männer pendelten, wenn sie von der Heimat an die Front fuhren oder von dort nach Hause zurückkehrten. Die aus soziologischer Perspektive für die Moderne als typisch herausgestellte »Pluralisierung der Lebenswelt« machte die Erfahrung des Übergangs, des Wechsels zwischen den Welten, zu einer allgemeinen, in der jener Umstand ins Bewusstsein trat, der in seiner basalen Unmittelbarkeit bis anhin hatte verborgen bleiben müssen, nämlich dass die Art und Weise, wie und wer man ist, die Welt bedingt, in der man sich befindet.³ Zu »sein« bedeutet darum, wie Martin Heidegger 1927 in seiner epochemachenden Schrift *Sein und Zeit* pointiert formulierte, In-der-Welt-sein.

Im Zentrum dieser Erfahrung stand wiederum der Wille, und zwar als Vermögen, mit seiner Umwelt zu interagieren und ihr gerade dadurch jene Ganzheit zu verleihen, jenen Sinn, der ihr ohne das Wollen fehlen muss, gerade weil der religiöse Sinnhorizont an Verbindlichkeit eingebüßt hatte. Der zwecksetzende Wille, so argumentierte der für die spätere Motivationspsychologie so zentrale Psychologe Kurt Lewin, macht aus

1 Siehe dazu Döcker 1994.

2 Das von der »Hamburg-Amerikanischen Packetfahrt-Actien-Gesellschaft« (HAPAG) gebaute Kreuzfahrtschiff »Prinzessin Victoria Luise« war 1900 fertiggestellt worden, siehe dazu Steinecke 2018, S. 22.

3 Berger et al. 1975, S. 59 f., siehe auch Habermas 1998, S. 201 f.

Umgebung Umwelt und damit Lebenswelt, indem er zwischen den Dingen Bezüge herstellt, die ohne den Menschen je für sich nur vorkommen wie Steine auf dem Mond. Gerade weil es sich bei diesem Umstand aber um eine derart basale Gegebenheit handelt, auf die der moderne Mensch in seinem Alltag selten an sich aufmerksam wurde, war es ein Großereignis, das ihn durch den größtmöglichen Kontrast zum Gewohnten erfahrbar machte, durch die Etablierung einer Art Gegenwelt, in die ein- und wieder auszutreten von vielen als Schock erlebt wurde: der Erste Weltkrieg. Man kehrte von der Front in die Heimat zurück nicht wie aus einem anderen Land, sondern wie aus einer anderen Welt, wie nicht nur Ernst Jünger festhielt, sondern auch einfache Soldaten in ihren Briefen und Tagebuchaufzeichnungen.⁴ Nicht zufällig führte Lewin die Kategorie der Umwelt als »Feld« in die Psychologie ein, eine Kategorie, die buchstäblich auf den Schlachtfeldern des Ersten Weltkrieges gewonnen, genauer müsste man sagen: beobachtet und erfahren wurde. Die eingehendere Analyse seines Kriegslandschaft-Essays soll die Entdeckung der Umwelt als Erfahrungstatsache veranschaulichen. Für die Auswirkung, die der neue Fokus auf die Umwelt für die Konzeption des Willens hatte, werde ich anschließend auf eine in der Psychologiegeschichte bekannt gewordene Kontroverse zwischen Kurt Lewin und Narziß Ach eingehen, weil sie verdeutlicht, wie sich der Wille von einer Überzeugungskraft zu einer Antriebsenergie wandelte, die als Spannung zwischen Person und Umwelt wirkt – ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Ablösung des Willens vom empirischen Charakter.

Kriegserfahrung: Entdeckung der Umwelt

Der von jüdischen Eltern aus dem preußischen Mogilno abstammende Kurt Lewin (1890–1947), der in der Psychologiegeschichte als Begründer der modernen Sozialpsychologie gilt, war nach einem je einsemestrigen Studium der Biologie und Medizin in Freiburg und München 1910 nach Berlin zurückgekehrt, wohin er mit seinen Eltern fünf Jahre zuvor übersiedelt war. Dort studierte er – vier Jahre nachdem Narziß Ach 1906 in Berlin Professor gewesen war – unter anderem bei Alois Riehl, Ernst Cassirer und Carl Stumpf Philosophie und Psychologie. Als er sich am 10. September 1914

4 Siehe die Beschreibungen in Feldpostbriefen und Tagebucheintragungen einfacher Soldaten bei Bechmann/Mestrup 2008, S. 277f. Siehe außerdem Jünger 1922, S. 75, Jünger 2000, S. 129, 262.

an der Universität Berlin zur Doktorprüfung einfind, kehrte er bereits von seinem ersten Fronteinsatz zurück.⁵ Im August hatte er sich als Kriegsfreiwilliger beim Ostfriesischen Feldartillerieregiment zu Oldenburg gemeldet, das schon am 9. August an die Westfront beordert wurde und dreizehn Tage später in Belgien auf die 5. französische Armee traf.⁶ Den Dokortitel erhielt Lewin kriegsbedingt erst im Dezember 1916. Kriegsdienst und wissenschaftliche Forschung am Psychologischen Institut in Berlin wechselten einander ab.⁷ Auf Fronturlaub heiratete Lewin 1917 seine ehemalige Kommilitonin Maria Landsberg, im selben Jahr erschien der Essay »Kriegslandschaft« in der Zeitschrift für Angewandte Psychologie. Die Ergebnisse der Dissertation zur Hemmung von Willensvorgängen erschienen zeitgleich in der Zeitschrift für Psychologie – eine direkte Auseinandersetzung mit Narziß Ach –, ich komme darauf zurück.

Bis in die späten 1920er Jahre war Lewin vorwiegend mit wissenschaftstheoretischen und willenspsychologischen Fragen beschäftigt, ab 1921 als Privatdozent, sechs Jahre später als außerplanmäßiger Professor an der Universität Berlin. 1933 emigrierte er in die Vereinigten Staaten, wo er nach zwei Jahren an der School of Home Economics der Cornell Universität in Ithaca 1935 für neun Jahre an die University of Iowa wechselte und schließlich an das renommierte Massachusetts Institute of Technology nach Cambridge. Erst in den USA begann Lewin seine Forschung als »Feldtheorie« zu bezeichnen, denn erst jetzt wandte er sich konsequent der Erforschung sozialpsychologischer Probleme zu, nicht zuletzt unter dem Eindruck der Entwicklungen in Deutschland.⁸ Lewin gründete hierzu verschiedene Einrichtungen, darunter die Society for the Psychological Study of Social Issues (1942) sowie das Research Center for Group Dynamics (1944), das erste, heute noch bestehende gruppenspezifische Forschungszentrum überhaupt. Lewin starb 1947 in Newtonville bei Boston. Für die in den 1950er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland entstehende Motivationspsychologie, namentlich für Heinz Heckhausen, war Kurt Lewins Forschung ein zentraler Ausgangspunkt, nachdem die Arbeiten von Narziß Ach, auch wegen dessen Bekenntnissen zum Nationalsozialismus, bis in die 1980er Jahre diskre-

5 Siehe ausführlich zur Biographie Kurt Lewins Marrow 1969 sowie Ash 1995, S. 263–275.

6 Siehe Lewins selbst verfassten Lebenslauf am Ende der Dissertationsschrift, Lewin 1916, nicht paginiert, letzte Seite. Siehe zum Kriegsverlauf des Ostfriesischen Feldartillerieregiments Nr. 62, dem Lewin angehörte, wie er in seinem Lebenslauf schreibt, Simon-Eberhard 1922, S. 18f.

7 Lewin arbeitete hier unter anderem an Schallmessapparaturen und an einem Eignungstest für Funker. Siehe für eine biographische Skizze den Beitrag von Schönplflug 1992, S. 16.

8 Natorp 1985, Schönplflug 1992, Ash 1995, S. 270.

ditiert waren.⁹ Im Deutschland der Nazi Herrschaft geriet Lewin dagegen nahezu in Vergessenheit.¹⁰

Die Jahre zwischen 1914 und 1918 waren für Lewin von der ständigen Erfahrung des Pendelns zwischen Front und Heimat geprägt, einschließlich einer schweren Verletzung noch im August 1918, die ihn mehrere Monate ans Spital band. Sein *Kriegslandschaft*-Essay, dem ich mich nun ausführlicher zuwenden möchte, lässt sich als Versuch interpretieren, diesem Übergangserlebnis mit den Mitteln der phänomenologischen Beschreibung Herr zu werden. Es scheint mir ein Fehlschluss zu sein, in ihm ein zur Willensproblematik völlig verschiedenes Thema zu sehen, wie Carl-Friedrich Graumann mit Verweis auf die Dissertation nahelegt.¹¹ Vielmehr arbeitete Lewin darin eine subtile Verbindung zwischen Weltwahrnehmung und willentlich-situativer Zwecksetzung heraus, der er in späteren Forschungsarbeiten experimentell weiter nachging und die darum prägend gewesen sein muss. 1935 schrieb Lewin rückblickend über seine Forschung der 1910er und 20er Jahren, sie hätten in engster Beziehung gestanden »not only to the structure of the perceptual field but also to the problems of the will.«¹² Worum also ging es dabei, wie standen für Lewin Weltwahrnehmung und Wille in Verbindung?

Der Essay beginnt mit der Schilderung eines Übergangs, und zwar eines Übergangs, den Lewin als Soldat regelmäßig auf dem Weg zu Front erlebte, wenn sich plötzlich die ihn umgebende Welt von einer »Friedenslandschaft« in eine »Kriegslandschaft« wandelte. Analytisch gefasst meinte der Ausdruck »Umgebung« dabei das, was ihn dabei buchstäblich umgab, aber nicht als objektive Gegebenheit gesehen wurde, sondern als auf spezifische Weise verstandene Welt, eben als Umwelt oder Landschaft. Dass es sich hierbei aus der Sicht des Soldaten um ein Erleben handelt und nicht um ein abstraktes Vorstellen oder Deuten, war Lewin wichtig. Denn Merkmale der Umgebung, die bis anhin als Friedensmerkmale gesehen wurden, nahmen für ihn ganz real einen neuen Kriegscharakter an. Lewin zeigt dies zunächst für das Merkmal »räumliche Ausdehnung«:

9 Siehe Achs offenes Bekenntnis zu Adolf Hitler in Ach 1933b.

10 Siehe die Ngram Kurve zu »Kurt Lewin« im deutschen Korpus (1900 bis 2008) des Google Ngram Viewer.

11 Carl-Friedrich Graumann spricht von der »dissimilarity« zwischen dem Forschungsthema der Dissertation und dem Gegenstand des *Kriegslandschaft*-Essays. Deutlich werde darin der »scope of Lewin's interests«, Graumann 2015, S. 911.

12 Lewin 1935, S. 240.

Wenn man von der Etappe sich wieder der Front nähert, so erlebt man eine eigentümliche Umformung des Landschaftsbildes. Mag man auch schon weiter zurück hin und wieder auf zerstörte Häuser und andere Kriegsspuren gestoßen sein, so hatte man sich doch in gewissem Sinne in einer reinen Friedenslandschaft befunden: Die Gegend schien sich nach allen Seiten hin ungefähr gleichmäßig ins Unendliche zu erstrecken. [...] Nähert man sich jedoch der Frontzone, so gilt die Ausdehnung ins Unendliche nicht mehr unbedingt. Nach der Frontseite hin scheint die Gegend irgendwo aufzuhören; die Landschaft ist begrenzt.¹³

Bemerkenswert an dieser Beschreibung ist, dass das Auftreten von Zerstörung für sich genommen nicht den Kriegscharakter der »Kriegslandschaft« ausmacht. Eine Umgebung könne Kriegsspuren aufweisen und doch »reine Friedenslandschaft« sein. Läse man eine solche Feststellung als Zynismus, missverstände man, worum es Lewin hier geht. Denn natürlich *zeugen* Kriegsspuren von Zerstörung, Verletzung und vom Sterben. Wie jede Spur *verweisen* sie auf eine Situation, die einmal bestand, jetzt aber vorüber ist, ja, die nicht mehr herrscht und darum das Leben gleichsam freigegeben hat für ein Sein, bei dem es um mehr und anderes gehen kann als um Schutz, Verteidigung und Tod.

Die Zerstörung besagt, dass hier einmal »Kriegslandschaft« *war*, jetzt aber »Friedenslandschaft« *ist*. Der Kriegscharakter der »Kriegslandschaft« manifestiere sich darum in etwas anderem, etwas Aktuellem. Dem Eindruck nämlich, so schildert es Lewin, die Gegend bekomme eine Richtung, ein Vorne und ein Hinten, das der »Friedenslandschaft« fehlte. »[U]nd zwar ein Vorn und Hinten, das nicht auf den Marschierenden bezogen ist, sondern der Gegend selbst fest zukommt.«¹⁴ Die Frage ist, wodurch die Gerichtetheit der Gegend herrührt. Naheliegend erscheint zunächst: Es ist das Wissen um den Feind, dem man sich nähert, dessen Gefechtslinie man vor sich weiß, so dass alles, was von dieser Linie wegführt, zum Hinten wird. Überraschend an Lewins Beschreibung aber ist, dass sich dieses Wissen um den Feind, noch bevor es sich im Gefühl der Bedrohung konkretisiert und eine je individuelle Angst hervorruft, nicht nur als Gerichtetheit, sondern auch als landschaftliche Verengung auftritt. Überraschend ist dies deshalb, weil die Gegend als sich erstreckende Erdoberfläche hinter der Gefechtslinie selbstverständlich weitergeht, nämlich als vom Feind besetzte Gebiete. Genau dieses Feindesland werde in der Wahrnehmung des Soldaten aber gleichsam gestrichen, es existiere für ihn nicht.

13 Lewin 2009 [1917], S. 254.

14 Lewin 2009 [1917], S. 254.

Für Lewin hatte dies mit der situativen Zwecksetzung des Krieges zu tun, die den Willen des Soldaten dazu zwingt, sich ausschließlich auf die Verteidigung zu konzentrieren. Wo das Leben auf dem Spiel steht, müsse man sich verteidigen, sofern man nicht sterben wolle, weshalb alles, was einem dabei umgibt, auf dieses Ziel hin besehen und behandelt werde. Ob sich eine spezifische Umgebung also als »Friedenslandschaft« darstellt oder als »Kriegslandschaft«, hing dieser Logik zufolge einerseits von der Situation ab, in der man befangen ist (Gefechtssituation) und andererseits von der Rolle (Soldat), die man in dieser Situation ausfüllt. Situation und Rolle geben Zwecksetzungen vor, die das, was in der Umgebung vorkommt, auf spezifische Weise perspektivieren und so zu einem sinnhaften Ganzen, zu einer spezifischen Welt verbinden.

So schilderte Lewin beispielsweise, wie ihm der Auftrag, aus einer zur Gefechtsstellung gehörigen Zone Stroh zum Schlafen und Kohle zum Heizen zu holen, höchst unnatürlich vorkam. »Denn Gegenstände für den Lebensunterhalt schienen mir nicht in jenen Komplex von Häusern und Mauern zu gehören, deren Hauptcharakteristika gute Deckung gegen Sicht und einigermaßen guter Schutz vor Geschossen bilden.«¹⁵ Solange der Soldat sich in der Gefechtssituation aufhalte, erscheine »das Unangenehme der Zerstörung bei dem Dorfe in der Stellung aufgehoben oder doch stark herabgesetzt [...]; es ist eben ein Gefechtsgebilde und kein zerstörter Friedensgegenstand.«¹⁶ Die »Kriegswelt« nötigt dieser Beschreibung zufolge das Wollen zur Reduktion auf die eine Zielstellung, die Verteidigung, während Lewin die »Friedenswelt« dadurch charakterisiert sah, dass man in ihr Vieles wollen könne, gerade weil das Überleben gesichert ist.

Es ist die kriegstypische Zwecksetzung, um jeden Preis das Überleben und Wohlergehen der Soldaten zu sichern, die die Friedensdinge unter die Begriffskategorien des Krieges ordnet und sie dadurch nahezu vollständig auf diese eine strategische Dimension reduziert. Die Kriegswelt zeichnete sich für Lewin darum durch ihre außerordentliche Eindimensionalität aus, und diese Eindimensionalität wurde von ihm als Verarmung des Seins erlebt. »An irgend ein Ding in dieser Zone Forderungen zu stellen, die man sonst nur Friedensdingen gegenüber erhebt,« schreibt er, »erscheint daher zunächst unsinnig.«¹⁷ Etwa eine Blume neben dem Geschütz in ihrem Blühen als ästhetisches Phänomen zu sehen und sie zur Verschönerung des Daseins zu pflücken. Sinnvoll sei ein solcher Umgang erst dann wieder geworden,

15 Lewin 2009 [1917], S. 257.

16 Lewin 2009 [1917], S. 257.

17 Lewin 2009 [1917], S. 257.

nachdem sich die »Kriegswelt« wieder in die »Friedenswelt« zurückverwandelte, weil mit dem Rückzug des Feindes die Notwendigkeit zur Verteidigung aufgehoben war.¹⁸ Als das geschah, habe sich die Umgebung derart verändert dargestellt, dass die Soldaten in ihr die Orientierung verloren, obwohl sie sich die ganze Zeit darin aufhielten.

Mit Verwunderung nimmt man wahr, daß, wo eben noch Stellung war, nun Land ist. Aus der Zone, wo man sich gleichsam ständig geduckt und abwehrbereit zu verhalten hatte, ist ein Teil jener Strecke Landes geworden, die man nun zu durchziehen haben wird. Ohne daß man eine eigentliche Wandlung erlebt hätte, sind plötzlich an der Stelle der Gefechtsdinge ein Acker, eine Wiese oder dergleichen entstanden, die nun nach allen Seiten landschaftliche Zusammenhänge zeigen zu den Feldern und Wäldern ringsum. [...] Kommt man daher selbst nach kurzer Zwischenzeit zu Plätzen zurück, die man als Stellung gekannt hat, so kann das völlig neue Landschaftsbild das Wiedererkennen wesentlich erschweren.¹⁹

Es ist der *plötzliche* Umschlag, der Lewin auf die Tatsache aufmerksam machte, wie sehr die situative Zwecksetzung die Welt als spezifischen Sinnzusammenhang erschafft. Die wegfallende Bedrohungslage brachte die landschaftliche Umgrenzung zum Verschwinden wie sich hebende Vorhänge. Wo Abbrüche waren, reetablieren sich Verbindungswege, die Welt habe begonnen, sich zur Friedenswelt zu »runden«, insofern sie nach allen Seiten wieder erst im Unendlichen endete.²⁰

Als Erfahrung ist dieser Welten-Wechsel etwas, das gerade der moderne Mensch in seinem Alltag häufiger durchlebe, ohne doch selbst in besonderer Weise darauf aufmerksam zu werden. Bezeichnenderweise stellte Lewin eine solche moderne Alltagserfahrung seiner Kriegsbeschreibung kontrastierend voran. Zu Friedenszeiten nämlich könne sich etwa der städtische Spaziergänger in die Landwelt des Bauern hineinversetzen und so mit dessen Augen über die Äcker schauen. Der Acker aus der imaginierten Bauernsicht besehen möge ein Gefühl der Sorge über mögliche Ernteausfälle oder des Stolzes über die auf ihm geleistete Arbeit evozieren, der so sinnende Spaziergänger aber könne und werde jeder Zeit in seine eigene Welt zurückfallen und die Landschaft als ästhetisches Phänomen betrachten und sie buchstäblich

18 »Neben einem Geschütz, 300 m hinter dem ersten Graben kann man doch schon unter Umständen eine Blume pflücken, woran man im vordersten Graben im allgemeinen nicht denkt.« Lewin 2009 [1917], S. 259.

19 Lewin 2009 [1917], S. 260.

20 »Die Landschaft ist rund, ohne vorne und hinten.« Lewin 2009 [1917], S. 254.

malerisch finden wie ein impressionistisches Gemälde. Der Zweck, unter dem der städtische Spaziergänger sich in der ländlichen Umgebung bewege, sei die Erholung, und die Welt, die sich ihm darum unter dieser Zwecksetzung zeige, eine Ferien- oder Erholungswelt.

[...] wenn der Spaziergänger Äcker und Wiesen als Natur im ästhetischen Sinne vor sich sieht, so kann er sich sehr wohl auch die ganz andere Landschaft vorstellen, die der Ackerbauer hier antreffen würde [...]. In der Regel jedoch behält die neue Landschaft den Charakter als etwas nur Vorgestelltes gegenüber der phänomenologisch wirklichen Landschaft.²¹

Das für die Friedenszeit Typische ist dabei, dass die imaginierte andere Welt des Bauern für den Spaziergänger den Charakter des nur Vorgestellten behält.²² Der Übertritt von der Kriegs- in die Friedenswelt dagegen war situativ erzwungen und plötzlich, und fiel eben darum auf.

Das Paradigma der Ganzheitlichkeit

Obwohl Lewins Kriegslandschaft-Essay ein rein beschreibender und kein theoretischer Text ist, fußt er doch unverkennbar auf theoretischen Konzepten seiner Zeit. Er lässt sich deshalb auch in seiner Herangehensweise als Zeitdokument lesen. Zwei Begriffe aus dem einführenden Abschnitt weisen darauf hin: »Phänomenologie« und »Gestalt«. Lewin wollte seine Ausführungen als »ein Kapitel [zur] Phänomenologie der Landschaft«²³ verstanden wissen. Er ordnete sich damit in jene neue Strömung in Psychologie und Philosophie ein, die die Wahrnehmung zum Primat erhob, um ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten auf die Spur zu kommen, statt sie als Produkt elementarer Empfindungen zu verstehen. Bereits im späten 19. Jahrhundert hatte sich eine Abkehr von Wundts Elementarismus abgezeichnet, weil sich bestimmte Phänomene nicht als Summe einzelner Empfindungen erklären ließen. Etwa die Tatsache, dass ein Hörer eine Melodie erkennt, ohne dass er sich auf die einzelnen Töne konzentrieren müsste, aus denen sie sich zusammensetzt. Und zwar auch dann, wenn dieselbe Melodie in unterschiedlichen Tonarten ertönt, wie Christian von Ehrenfels bereits 1890 gezeigt hatte.²⁴ Der Begriff »Gestalt«, den

²¹ Lewin 2009 [1917], S. 253.

²² Lewin 2009 [1917], S. 253.

²³ Lewin 2009 [1917], S. 253.

²⁴ von Ehrenfels 1890.

Lewin explizit verwandte wenn er von »Raumgestalt« und von »Feldgestalt« sprach,²⁵ steht paradigmatisch für diesen auf Ganzheiten abzielenden Ansatz, und die Anfang der 1920er Jahre als eigenständige Schule greifbar werdende Gestaltpsychologie um Kurt Koffka, Max Wertheimer und Wolfgang Köhler für die Richtung, die sich ihm am konsequentesten verschrieb.²⁶

Aber nicht nur die Gestaltpsychologie, mit deren Begründern Kurt Lewin in seiner Berliner Zeit verkehrte,²⁷ auch die als Phänomenologie bekannt gewordene Philosophie Edmund Husserls hatte sich dem Primat der Wahrnehmung verschrieben und mit dem Konzept der Intentionalität deren subjektive Bedingtheit herausgestellt. Wie und als was etwas wahrgenommen wird, argumentierte Husserl, hänge von der Intention ab, mit der sich der Wahrnehmende seinem Wahrnehmungsgegenstand zuwendet. Erweise sich etwa eine Schaufensterpuppe als lebendiger Mensch, erschrecke der Schauende vor seinem eigenen Blick, obwohl es sich um dieselbe Wahrnehmung handelt. Es ändere sich schlagartig die »hinter« dem Blick liegende Intention, die dem Wahrgenommenen erst seinen spezifischen Sinn verleihe.²⁸ Ähnlich, aber stärker auf organismische Prozesse abhebend, argumentierte Kurt Koffka 1915 in Anschluss an Erkenntnisse des Frankfurter Nervenarztes Ludwig Edinger. Aus der bloßen Kenntnis eines Reizes lasse sich nicht direkt auf das Erlebnis schließen, weil die Entstehung einer Wahrnehmung vom »Zustand des Gesamtnervensystems« abhängt. Während ein hungriger Fisch nach einem Wurm schnappe, lasse einen satten dieser kalt.²⁹ Dies kommt bereits dem, was Lewin im Kriegslandschaft-Essay schildert, sehr nahe.

Was das Anliegen Husserls mit dem Anliegen der Gestaltpsychologen verband (bei allen Unterschieden, um die es mir hier nicht geht) und was beide Ansätze in einem generelleren Sinn als Tendenzen ihrer Zeit ausweist, war der Blick auf den Menschen als ein Wesen, das von seiner spezifischen Umweltbezogenheit her verstanden werden müsse.³⁰ Wahrnehmung ist

25 Lewin 2009 [1917], S. 253.

26 Zur Ausformung der Gestaltpsychologie siehe Ash 1995, S. 203 ff.

27 Ash 1995, S. 263–273.

28 Siehe für dieses Beispiel Husserl 1901, S. 414–416.

29 Koffka 1915, S. 58 und 33.

30 Hervorzuheben ist außerdem, dass Edmund Husserl, Kurt Lewin sowie die drei Begründer der Gestaltpsychologie bei dem Berliner Psychologen und Philosophen Carl Stumpf studierten, siehe dazu Ash 1995, S. x, 28–41, Ash 2000. Carl Stumpf hatte in seiner Studie *Über den psychologischen Ursprung der Raumvorstellung* (1873) bereits zum Person-Umwelt-Verhältnis gearbeitet (freilich noch ohne den »Umwelt«-Begriff zu verwenden, Stumpf sprach von »Außenwelt«), um vor allem gegen Kant den Nachweis zu erbringen, dass die Raumvorstellung eine erworbene psychologische Fähigkeit sei, die sich aus Assoziationsprozessen entwickle, siehe Stumpf 1873, S. 307–314.

dieser Auffassung zufolge nicht mehr mechanische Registration von Sinnesdaten wie noch im 19. Jahrhundert unter dem Paradigma des Menschen als Motor, sondern Sinn stiftende Zugewandtheit, ein Akt, der aus unzusammenhängenden Einzelerscheinungen eine sinnvolle Ganzheit macht.

Wie vor allem Anne Harrington und Mitchell Ash herausgearbeitet haben, stand der Aufstieg von Ansätzen, die den Menschen in seiner Umweltbezogenheit zu denken begannen, im Zusammenhang mit dem Bestreben, durch die Entwicklung von ganzheitlichen Konzepten einem in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft vorherrschenden Trend zur Fragmentierung und zum Sinnverlust entgegenzuwirken – insbesondere seit dem Ende des Ersten Weltkrieges. »The national humiliation, class fragmentation, and political polarization engendered by the loss of that war«, schreibt Anne Harrington, »acted as a radicalizing force for many scientists involved in developing holistic reformulations of life and mind.«³¹ Und Mitchell Ash betont: »In an age of specialisation and fragmentation in economy and society as well as in academic life, calls for a unified worldview acquired increasing intensity.«³² Eine positivistische »Tatsachenwissenschaft«, die die Fragen nach dem Weltzusammenhang nicht mehr stelle, produziere bloße »Tatsachenmenschen«, die in den »brennenden Fragen nach Sinn und Sinnlosigkeit dieses ganzen menschlichen Daseins« in »Lebensnot« geraten – so die Krisendiagnose Edmund Husserls an die europäischen Wissenschaften 1935, in der wiederholt, was bereits in den 1920er Jahren vielfach als Wissenschaftskrise beklagt worden war.³³ Nicht, dass die Wissenschaft nun Weltanschauung sein solle war damit Husserls Plädoyer. Vielmehr dürfe sie ihre nie ganz abzustreifende Rückgebundenheit an die historisch gewordene Lebensumwelt sowie ihre konstitutive Unabgeschlossenheit nicht durch einen positivistischen Objektivitätsglaube verdrängen – ein Argument, das, wie Hans-Jörg Rheinberger bemerkt hat, mit dem wissenschaftstheoretischen Denken Ludwik Flecks, Gaston Bachelards und Niels Bohrs in dieser Zeit konvergierte.³⁴

Dass sich die Idee der Ganzheit vom Umwelt-Konzept her entwickelte, war schon bei dem theoretischen Biologen Jakob von Uexküll abzusehen, der die Idee der »Umwelt« gleichsam in die Welt brachte und damit die Grundlage schuf auch für spätere philosophischen Reflexionen.³⁵ In seiner 1909 publizierten Schrift *Umwelt und Innenwelt der Tiere* hatte er argumentiert,

31 Harrington 1999, S. xx.

32 Ash 1995, S. 98, siehe auch Laubichler 2000.

33 Husserl 2012, S. 5 f., siehe auch Kracauer 1977 [Org. 1923], Rietzler 1928, Fleck 1929 sowie einordnend Oexle 2007.

34 Rheinberger 2007, S. 362–373.

35 Martin Heidegger studierte die Schriften der theoretischen Biologie, insbesondere Jakob

ein jedes Tier lebe in seiner höchst eigenen, von seinem Wahrnehmungsapparat vorstrukturierten Welt, in der es auf ebenso begrenzte Weise wirken könne.³⁶ Auf den Menschen übertragen hatte Uexküll aus dieser Einsicht, anders als Husserl, dann doch das Postulat einer »neuen Weltanschauung« abgeleitet, der gemäß »der Mensch und die ihn umgebende Natur« eine »planvolle harmonische Einheit« bilden, »in der alle Teile in zweckmäßiger Wechselwirkung stehen.«³⁷

Bezeichnenderweise verläuft bis Ende der 1940er Jahre die Häufigkeitskurve der Wörter »Umwelt« und »Ganzheit« im deutschen Sprachraum parallel.³⁸ Beide Begriffe kommen ziemlich genau ab 1900 in Gebrauch und erleben bis in die Mitte der dreißiger Jahre einen rasanten Anstieg ihrer Verwendung, der für den Begriff »Umwelt«, abgesehen von einer etwa fünfzehnjährigen Stagnationsphase zwischen 1950 und 1965, bis in die 1990er Jahre andauert, während der Begriff »Ganzheit« in der zweite Hälfte der dreißiger Jahre weniger gebräuchlich wird, in den vierziger Jahren erneut eine leichte Konjunktur erlebt, ab den fünfziger Jahren jedoch kontinuierlich zurückgeht. Auf die Gründe für diesen Bedeutungsverlust des Ganzheitsdenkens in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, den dieser Abfall nahelegt, kann ich an dieser Stelle nicht weiter eingehen. Hervorgehoben sei mit Verweis auf diese Häufigkeitskurven nur die Bedeutung des auf die Umwelt bezogenen Ganzheitsdiskurses besonders in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg, dessen genauer Verlauf im Detail bei Anne Harrington nachgelesen werden kann. Die Lewinsche Kritik an Narziß Achs Willenskonzept ist vor diesem diskursiven Hintergrund zu sehen.

Die Ach-Lewin Kontroverse

Kurt Lewin war 1911 gerade 21 Jahre alt, als er am Psychologischen Institut der Universität Berlin mit Experimenten begann, deren Ziel ein doppelter Angriff war: Ein Angriff einerseits auf Narziß Achs Methode zur Willensmessung, die, wie wir gesehen haben, im Zentrum von dessen Willentheorie stand. Ein Angriff andererseits auf das weithin anerkannte Gesetz der Asso-

von Uexküll und Hans Driesch, eingehend, wie seine Freiburger Vorlesungen aus dem Wintersemester 1929/30 belegen, vgl. Heidegger 1992, S. 379–392.

³⁶ von Uexküll 1909, S. 6, 248–253.

³⁷ von Uexküll 1907, S. 653.

³⁸ Siehe die Ngram-Kurve zu den Begriffen »Umwelt« und »Ganzheit« für den Zeitraum 1800–2000 im deutschen Korpus des Google Ngram Viewer. Siehe auch den Eintrag »Umwelt« im Historischen Wörterbuch der Philosophie Müller 2001.

ziation, auf dem Achs Methode beruhte. Zur Erinnerung: Narziß Ach hatte in seiner Studie *Über den Willensakt und das Temperament* (1910) beansprucht, die Stärke des Willens messbar gemacht zu haben, indem er die Willenskraft gegen eine künstlich gestiftete Gewohnheit in Stellung brachte, eine Gewohnheit, die auf assoziativen Kopplungen zwischen sinnlosen Silben beruhte.³⁹ Weil das seit Aristoteles bekannte und von Hermann Ebbinghaus 1885 erstmals experimentell näher bestimmte Assoziationsgesetz besagte, dass »Vorstellungen, welche gleichzeitig oder in unmittelbarer Aufeinanderfolge in demselben Bewußtsein erzeugt wurden,«⁴⁰ sich gegenseitig produzieren, konnte Ach von einer »assoziativen Reproduktionstendenz«⁴¹ sprechen und diese wie eine Kraft behandeln, gegen die der Wille ankämpfen muss. Zwar wurde die Frage, wie es genau zu solchen assoziativen Kopplungen kommt, um die Jahrhundertwende durchaus unterschiedlich gesehen, insofern ist es irreführend, von einem allgemeinen Assoziationsgesetz zu sprechen.⁴² Dass es aber solche Kopplungen gebe, war in vielen Versuchen von Anhängern sowohl der Leipziger wie der Würzburger Schule experimentell bestätigt worden.⁴³ Herrmann Ebbinghaus sprach von »der best beglaubigten und häufigst verwirklichten Thatsache des ganzen psychischen Geschehen.«⁴⁴

Es stellt sich darum die Frage, warum der junge Kurt Lewin in seiner ersten Qualifikationsschrift, der Dissertation, überhaupt daran ging, das Verfahren Achs zur Messung der Willensstärke einer Kritik zu unterziehen, musste diese doch auf eine Kritik des Assoziationsgesetzes hinauslaufen und damit auf erwartbaren Widerspruch. Ich möchte argumentieren, dass der eigentliche Grund für diesen karrierestrategisch heiklen Schritt in einem neuen Verständnis des Willens lag. Lewin dachte den Willen nicht mehr als innere Widerstandskraft, wie dies im Degenerationsdiskurs üblich gewesen war, sondern, beeinflusst vom ganzheitlichen Denken seiner Zeit, als Person-Umwelt-Verhältnis. Vollständig ausarbeiten sollte Lewin diese neue Konzeption erst mit dem für die spätere Motivationspsychologie einflussreichen Artikel »Vorsatz, Wille und Bedürfnis« (1926). Als intu-

39 Vgl. S. 77 ff. in diesem Buch.

40 Ebbinghaus 1885, S. 124.

41 Ach 1910, S. 250.

42 Oswald Külpe, der eine einflussreiche Präzisierung des Assoziationsgesetzes vornahm, schrieb 1893: »jeder selbstständige Psychologe pflegt seine eigenen Assoziationsgesetze zu haben.« Külpe 1893, S. 192.

43 Die wichtigsten Vertreter des Assoziationismus um die Jahrhundertwende waren Wilhelm Wundt, G. E. Müller, Herrmann Ebbinghaus und Oswald Külpe. Siehe dazu Hohenstein 1972, S. 249 ff.

44 Ebbinghaus 1885, S. 124.

itives Vorverständnis floss sie aber bereits in seine Kritik am Achschen Verfahren zur Messung der Willensstärke ein. Lewin veröffentlichte diese Kritik in seiner bereits erwähnten Dissertation als vorläufige Bemerkung erstmals 1917 in der *Zeitschrift für Psychologie* sowie nach dem Ende des Ersten Weltkrieges nochmals in ausführlicher Darstellung in zwei Aufsätzen zum »Problem der Willensmessung und das Grundgesetz der Assoziation (I + II)« – beide 1922.

Dass in dieser ausführlichen Kritik an Narziß Ach bereits ein spezifisches, von Ach abweichendes Vorverständnis des Willens einfluss, geht aus dem Umstand hervor, dass Lewin Achs Versuchsanordnung nicht etwa penibel nachvollzog, sondern gezielt veränderte. Und zwar so, dass sich beim wiederholten Lesen sinnloser Silben zwar assoziative Kopplungen (also Gewohnheiten), aber keine von diesen ausgehende Widerstände ergaben.⁴⁵ Die Tatsache, dass Ach in seinen Versuchen aber genau das gezeigt und andere Psychologen dessen Ergebnisse bestätigt hatten,⁴⁶ führte Lewin darauf zurück, dass Achs Assoziationen sinnloser Silben in Wirklichkeit das Produkt eines »Willens zum Lernen«⁴⁷ gewesen seien. In ihnen sei gleichsam der Wille gespeichert worden, weshalb diesem zuwider zu handeln erneut Willenskraft erfordert habe. Ach habe also nicht eigentlich eine unbekannte Kraftgröße (den Willen) gegen eine bekannte Kraftgröße (die auf Wiederholungen beruhende assoziative Kopplung) in Stellung gebracht, sondern zweimal den Willen und damit zwei unbekannte Größen. Eine assoziative Kopplung, so schloss Lewin kategorisch, »stellt keine bewegende Kraft dar, die beim Eintreten des einen Erlebnisses auf die Reproduktion des anderen gewöhnlich gefolgten Erlebnisses hindrängt.«⁴⁸ Vielmehr erfordere ein Hindrängen stets »eine – z. B. auf einem Trieb oder einem willensmäßigen Akt beruhende – Tätigkeitsbereitschaft.«⁴⁹ Die Engführung von »willensmäßigen Akt«, »Tätigkeitsbereitschaft« und »Trieb« verdeutlicht, dass Lewins Denken in triebtheoretische Bahnen steuerte. Lewin war einer der wenigen akademischen Psychologen, der sich mit Sigmund Freuds Werk wohlwollend, wenn auch kritisch auseinandersetzte.⁵⁰ Hing für Ach die Stärke des Willens davon ab, wie intensiv man

45 Lewin 1922a, Lewin 1922b.

46 Hildebrandt 1910, Glässner 1912, Rux 1913 bestätigten die Ergebnisse Achs.

47 Lewin 1916, S. 9.

48 Lewin 1922b, S. 138.

49 Lewin 1922b, S. 138.

50 Siehe zum Verhältnis Lewins zu Freud Lück/Rechtien 1989. Einer der Hauptkritikpunkte Lewins an der Psychoanalyse war deren Vergangenheitsorientierung.

sich etwas vornahm, führte Lewin sie nun auf die Stärke eines bestehenden Bedürfnisses zurück.

Obwohl Achs Schüler, Max Simoneit, seinen Lehrer verteidigte noch bevor Ach selbst widersprach, indem er nun seinerseits Lewins Versuche überprüfte und unter anderem auf die unzulässige Abänderung der Versuchsanordnung hinwies,⁵¹ gelang es Lewin, seine Ergebnisse in die bestehende Forschung einzuordnen sowie direkten Zuspruch zu erhalten.⁵² In einem Überblick über den Stand der experimentellen Willenspsychologie aus dem Jahr 1929 schrieb Lewin selbstbewusst, die Messung der Willensstärke im Sinne Achs habe sich »nicht als durchführbar erwiesen«⁵³ und der »experimentelle Nachweis« habe die »Unrichtigkeit des assoziationspsychologisch[en] Grundgesetzes« erbracht.⁵⁴ Der »Rahmen der Assoziationspsychologie«, in deren Tradition Narziß Ach noch ganz klar stand, sei damit endgültig »gesprengt« worden.⁵⁵

Wie war Lewin zu diesem Vorverständnis des Willens als ein von Bedürfnissen und situativen Reizen ausgehende Energie gekommen? Sehr wahrscheinlich spielte hier der Einfluss seines Lehrers Carl Stumpf eine maßgebliche Rolle.⁵⁶ Carl Stumpf, der seit 1894 Professor für Philosophie und Psychologie in Berlin war und ein eigenes psychologisches Laboratorium leitete, zählte das Willensproblem neben tonpsychologischen Fragen zu seinem Hauptinteressensgebiet.⁵⁷ Und er hatte den Willen in einer Reihe unveröffentlicht gebliebener Akademievorträge 1903 als »Wirkung des Begehrensactes«⁵⁸ definiert. Lewin erinnerte sich noch Jahre später der anregenden Diskussionen über aktuelle Trends im jungen Feld der Willenspsychologie, die Stumpf zwar interessiert verfolgt aber auch sehr kritisch besprochen habe.⁵⁹ Der Name

51 Siehe Simoneit 1926, siehe auch die Kritik von Sandvoß 1933, sowie jene von Narziß Ach selbst, Ach 1935a, S. 169–188. Max Simoneit war ab 1930 bis zu ihrer Auflösung 1942 der wissenschaftliche Leiter der nationalsozialistischen Heerespsychologie.

52 Zur Einordnung in bestehende Forschung siehe Bouman 1919, Gottschaldt 1926, Hanfmann 1928, für zustimmende und bestätigende Beiträge siehe Sigmar 1925, Lindworsky 1921, S. 127 ff.

53 Lewin 1929, S. 8.

54 Lewin 1929, S. 11.

55 Lewin 1929, S. 11.

56 In seiner autobiographischen Selbstdarstellung schrieb Lewin, Carl Stumpf und der Experimentalpsychologe G. E. Müller »held the highest rank and dignity within the pyramid of psychologists« während seiner Studien- und Doktorandenzeit in Berlin. Lewin 1937, S. 189.

57 Stumpf 1924, S. 219, siehe auch die Darstellung zur Biographie Stumpfs bei Ash 1995, S. 28–38.

58 Stumpf 1903.

59 Lewin 1937, S. 193.

Wilhelm Wundts als wichtigster Vertreter der assoziationalistischen Psychologie sei gar Tabu gewesen am Berliner Institut.⁶⁰ Stumpf freilich war, darauf wurde bereits hingewiesen, auch der Lehrer von Edmund Husserl sowie der drei Begründer der Gestaltpsychologie Kurt Koffka, Max Wertheimer und Wolfgang Köhler gewesen, mit denen Lewin in seiner Berliner Zeit engen Kontakt hielt. Somit wuchs Lewin gerade in jenes akademische Umfeld hinein, dessen Angehörige die assoziationalistische Psychologie mit dem Vorwurf des Atomismus am schärfsten kritisierten. Zusammen mit seinen Erfahrungen während des Ersten Weltkriegs und den währenddessen angestellten wahrnehmungspsychologischen Beobachtungen war damit die Grundlage gelegt, den Willen gänzlich neu, nämlich vom Gesichtspunkt der Umwelt her zu konzipieren.

Auf dem 9. Kongress für experimentelle Psychologie im Jahr 1925 stellte Lewin der Öffentlichkeit seinen Neuansatz erstmals vor. Ein Jahr später erschien der Aufsatz »Vorsatz, Wille und Bedürfnis« in der *Zeitschrift für Psychologische Forschung*. Lewin ließ seine Versuchspersonen nicht mehr Reaktionsversuche im Labor durchführen, bei denen gegen künstlich gestiftet Widerstände angekämpft werden sollte. Diesen Versuchstyp kritisierte er als lebensfern. Denn »[g]erade die für das Leben wichtigsten und weitreichendsten Vornahmen, wie etwa der Entschluß, dem und dem Berufsziel nachzugehen«, ließen sich auf diese Weise nicht untersuchen.⁶¹ Vielmehr sollte es für Lewin darum gehen, einfachste Alltagserfahrungen für die Erforschung des Willens fruchtbar zu machen. Sei es der Entschluss, einen Brief in den Postkasten zu werfen oder jemanden zu einer bestimmten Tat zu überreden.⁶²

Gemeinsam war solchen Entschlüssen im Unterschied zu Reaktionsversuchen im Labor, dass sie sich unterschiedlich realisieren ließen. Wer beispielsweise den Entschluss fasst, einen Bekannten zu kontaktieren, kann dies mittels einer Postkarte tun, persönlich oder vermittelt über einen Dritten. Welche Möglichkeit gewählt wird, entscheide sich situativ, je nachdem, welche Gelegenheiten am nächsten liege. War Narziß Ach noch davon ausgegangen, eine Vornahme bestehe in Wirklichkeit aus einer Kopplung zweier Vorstellungen, nämlich einer Zielvorstellung und einer Vorstellung, die festlege, wann und wo genau das Ziel realisiert werden soll, so ging Lewin nun davon aus, dass ein Entschluss unabhängig von den Verwirklichungsbedingungen gefasst werden könne. Dafür sprach für ihn auch, dass sich eine Vornahme

60 Lewin 1937, S. 194.

61 Lewin 1926c, S. 336.

62 Lewin 1926c, S. 337.

in dem Moment erschöpfe, in dem sie zur Realisierung gekommen ist, und zwar unabhängig davon, ob durch die antizipierte Handlung (etwa eine Postkarte zu schreiben) oder durch eine »Ersatzhandlung« (ein persönliches Gespräch).⁶³ Falls andererseits eine im Vornahmeakt antizipierte Verwirklichungsgelegenheit weg, bleibe die Vornahme weiter bestehen und die Versuchsperson beginne dann, »von sich aus nach einer neuen Gelegenheit [zu suchen].«⁶⁴ Daraus schloss Lewin: »Hieran zeigt sich unmittelbar, daß ein Spannungszustand vorhanden ist, der von innen heraus auf Entspannung durch in bestimmter Richtung liegende Handlungen hindrängt.«⁶⁵

Für sich genommen unterschied sich dieser Schluss zunächst nicht von Achs Konzept der determinierenden Tendenz. Auch Ach nahm ja an, dass ein Vornahmeakt eine Wirkung nach sich ziehe, die zu Handlungen »im Sinne oder gemäß der Bedeutung [der] Zielvorstellung« hindränge.⁶⁶ Weil Lewin aber von einem »Spannungszustand« sprach, begann er den willentlichen Vornahmeakt gemäß seinem Vorverständnis wie ein Bedürfnis zu denken, das nach Befriedigung strebt, statt wie eine Widerstandskraft, die gerade *gegen* ein Bedürfnis ankämpft. Und in der Tat führt Lewin nun den Begriff »Quasibedürfnis«⁶⁷ als neues Konzept für den willensmäßigen Vornahmeakt ein, dem er ein zweites neues Konzept an die Seite stellte, nämlich den sogenannten »Aufforderungscharakter«.⁶⁸

Wie der Fisch in Kurt Koffkas Beispiel, der im hungrigen Zustand nach einem Wurm schnappt, im gesättigten aber an ihm vorbeischwimmt, erhielten bestimmte Gegenstände oder Gelegenheiten bei einer entsprechenden Vornahme den Charakter einer Handlungsaufforderung. Ohne eine solche Vornahme hingegen oder nach deren Erledigung fehle denselben Gegenständen oder Gelegenheiten dieser Aufforderungscharakter. »Ein Spiegel« etwa, von dem sich eine Versuchsperson zum Betrachten der Haarfrisur eben noch angezogen fühlte, werde zu einem »neutralen ›Instrument‹«, sobald die Versuchsperson eine bestimmte Aufgabe bekomme, bei der sie den Spiegel nicht mehr nötig hat. Eine ähnliche »Wandlung stärkster Art«, so fügte Lewin bezeichnenderweise noch an, »machen die Gegenstände der Landschaft im Krieg beim Gefecht durch.«⁶⁹ Nicht die Empfindungen an sich, sondern ihre subjektive Bedeutung sei entscheidend für die Art und

63 Lewin 1926c, S. 338.

64 Lewin 1926c, S. 339.

65 Lewin 1926c, S. 339.

66 Ach 1905, S. 187.

67 Lewin 1926c, S. 356.

68 Lewin 1926c, S. 345.

69 Lewin 1926c, S. 352.

Weise, wie ein Mensch auf seine Umwelt reagiert. Das »entstellte Gesicht eines Kriegsverletzten«, dürfe »nicht nach der physikalischen Intensität des Sinneseindrucks, sondern [es müsse] nach seiner *psychologischen Wirklichkeit*« eingeschätzt werde.⁷⁰ Ein Feldarzt, der den Anblick Verletzter gewöhnt ist, werde darum anders reagieren als ein Städter, dem erstmals ein Gesichtsverletzter begegnet. Lewins Kriegserlebnisse flossen hier unmittelbar in die Theoriebildung ein.

Die Rekonzipierung einer Vornahme und damit des Willens als »Quasi-bedürfnis« involvierte die situativ sich ergebenden Umgebungsbedingungen in den Willensakt wie bis dahin niemals zuvor. Lewins zentrale Einsicht auf einen Satz gebracht lautete: »Erst das Zusammen von Quasi-bedürfnis und konkreter Situation bestimmt, welche Handlung ausgeführt wird.«⁷¹ Damit übertrug er eine Denkfigur in die Psychologie, die sich seinerzeit in der Biologie stark ausbreitete. So wie in der Biologie nämlich das Begriffspaar Genotypus/Phänotypus den Umstand beschreibt, dass Anlagen je nach Umweltbedingungen unterschiedliche Ausprägungen hervorrufen, motiviere ein Quasi-bedürfnis je nach situativer Gelegenheit unterschiedliche Handlungen. Mit Achs Kopplungstheorie ließe sich das nicht erklären.⁷² Es war dieser Konzeption gemäß ebenso sehr die Umwelt, die über die Ausformung des Willens bestimmt, wie die Person, die diesen Willen »besitzt«.

Dieser Ansatz stand im Gegensatz zu Achs Willenskonzeption, die ja schon von der Versuchsanordnung her als Widerstandsvermögen gedacht worden war. War es Ach darum gegangen, zu belegen, dass man durch besonders intensive Vornahmeakte und aufgrund einer spezifischen charakterlichen Veranlagung ablenkenden Umweltreizen widerstehen kann, so zeigte Lewin, dass es ohne Bedürfnisse überhaupt nicht zur Aktivierung des psychischen Systems komme. Ach war an Fragen der Handlungskontrolle in Bezug auf sehr spezifische Ablenkungen interessiert. Lewin hingegen interessierte die Initiierung von menschlicher Aktivität und damit die Ursache für jegliches Verhalten. Sein Fokus hatte sich damit stark ausgeweitet. Wollte man die Differenz analytisch auf den Begriff bringen, so könnte man sagen, an die Stelle des willentlichen *Handelns* war das bedürfnismäßige *Verhalten* getreten, aus Willensforschung war somit Verhaltensforschung geworden, wozu auch passt, dass Lewin immer wieder auf seine Nähe zur Biologie verwies. Allerdings verdeckt eine solche begriffliche Unterscheidung, dass Ach bereits den Verhaltensbegriff verwandte und Lewin de facto weiterhin

70 Lewin 1926b, S. 24.

71 Lewin 1926c, S. 381.

72 Siehe zu diesem Kritikpunkt an Ach Lewin 1926c, S. 381 f.

von Handlungen und vom Wille sprach. Die Tendenz aber stimmt, die mit der Verschiebung vom Handeln zum Verhalten beschrieben ist, denn Lewins Einführung des Quasibedürfnis-Konzepts hatte langfristig das Verschwinden des Willens-Konzepts zur Folge. Schon 1926 hatte Lewin vorgeschlagen, die Termini »Wille« und »triebhaft«, soweit irgendwelche Mißverständnisse zu befürchten sind, ganz zu vermeiden.«⁷³ Denn wenn jemand, der eine Vorname realisiert, ein Quasibedürfnis befriedigt, das seinerseits in einem echten Bedürfnis gründe, so ist nicht mehr einzusehen, wie dieser Vorgang noch streng vom triebhaften Handeln unterschieden werden soll.

Die Kontroverse zwischen Lewin und Ach beruhte letztlich auf unterschiedlichen Erkenntnisinteressen.⁷⁴ Insofern aber für die Motivationspsychologie in den 1950er Jahren Lewin ein entscheidender Anknüpfungspunkt wurde, und nicht Ach, war mit ihm eine wichtige Wegscheide erreicht.

Von der Ethik zur Energetik

Wie aber war innerhalb von Lewins Konzept selbstbeherrschtes Handeln noch denkbar? Lewin leugnete nicht, dass es beherrschte Handlungen gibt. Anders als Ach führt er Beherrschtheit aber nicht mehr auf eine willentliche Widerstandskraft zurück, sondern auf innere Unbeteiligtheit. Auch die beherrschte Handlung unterstehe »naturgemäß [...] den Kräften des gesamten psychischen Feldes«, wie er hervorhob. Auch wer beherrscht handelt, folge also seinen Bedürfnissen und den zu diesen passenden situativen Reizen. Im Unterschied zum Unbeherrschten gehe der Beherrschte aber nicht als »ganz[e] Person in das betreffende Feld hinein«.⁷⁵ Möglich war Lewin eine solche Behauptung nur, weil er annahm, die Psyche bestehe aus Schichten oder Komplexen, die mehr oder weniger scharf voneinander abgegrenzt seien.⁷⁶ »Gäbe es nicht diese bisweilen erstaunlich weitgehende Abschließung verschiedener psychischer Komplexe gegeneinander«, schrieb er, »wäre u. a. keine *geordnete Handlung* möglich.«⁷⁷ Selbstbeherrschung beruht für Lewin auf der inneren »Abgrenzung der seelischen Systeme«, die sich je individuell entsprechend situativer Bedingungen ausgebildet

73 Lewin 1926c, S. 378.

74 Siehe dazu auch Gollwitzer/Liu 1996, S. 224, Rheinberg 2006, S. 181, Schmalt et al. 2009, S. 87.

75 Lewin 1926c, S. 378, Fußnote 1.

76 Diese Vorstellung scheint durch Freud inspiriert zu sein. Einen Hinweis auf Freuds Topographie der Psyche findet sich allerdings bei Lewin nicht.

77 Lewin 1926b, S. 31 (Hervorh. im Original).

habe.⁷⁸ Eine Versuchsperson, die sich willentlich selbst einen Stromschlag verabreicht, könne die unangenehme Aufgabe beherrscht ausführen, weil sich zwischen ihrem Quasibedürfnis, den Versuch durchzuführen, und ihrer Furcht vor dem Stromschlag, eine »Grenzschicht« gebildet habe.⁷⁹ Diese Grenzschicht mache die »Ausführungshandlung unabhängig von den übrigen psychischen Spannungen.«⁸⁰ Und wieder verwies Lewin auf eine Kriegserfahrung zur Illustration dieser These. Im Krieg nämlich habe er während des Gefechtes »häufig Gelegenheit« gehabt, »analoge Beobachtungen über einen gewissen Typ des sogenannten ›schneidigen‹ Soldaten zu machen.«⁸¹ Der schneidige, also draufgängerisch selbstbewusste Soldat, der vor Gefahren nicht zurückschreckt, sei einer mit ausgeprägten inneren Abgrenzungen gewesen.

Lewins Anliegen, den Willen auf der Grundlage einer Bedürfnistheorie zu konzipieren, zog weitreichende Spekulationen über die Gesamtstruktur der Psyche nach sich. Nur wenn die Psyche als parzelliertes System konzipiert wird, lässt sich eine Willensenergetik denken, mit der geordnetes Handeln erklärbar ist, weil nur so verständlich gemacht werden kann, dass der Mensch nicht permanent von allen seinen Bedürfnissen in unterschiedliche Richtungen gezogen wird. Die Intensität, mit der man sich etwas vornimmt, braucht in dieser Erklärung keine Rolle mehr zu spielen. Nicht *wie sehr* man etwas will ist noch entscheidend, wie Ach argumentiert hatte, sondern welcher psychische Komplex in einer spezifischen Situation anspricht und wie stark das in diesen Komplex eingebettete Bedürfnis ist.⁸² Beruhte für Ach der Entschluss im Sinne des »Ich will wirklich« noch auf einer »Überzeugung«, ⁸³ so sprach Lewin nur noch von verfügbaren Energien.

78 Lewin 1926c, S. 378, Fußnote 1.

79 Lewin 1926c, S. 373, 374.

80 Lewin 1926c, S. 374.

81 Lewin 1926c, S. 375.

82 Mit der Annahme, Bedürfnisse seien stets in seelische Komplexe eingebettet, grenzte sich Lewin von den Triebtheorien William McDougalls, Charlotte Bühlers und Sigmund Freuds ab. Statt Verhalten auf einzelne Grundtriebe zurückzuführen, komme es darauf an, »wie das konkrete Verhalten von der jeweiligen inneren und äußeren Situation abhängt.« Lewin 1929, S. 25. Lewin zog den Begriff »Bedürfnis« darum dem Begriff »Trieb« vor. Die genauere Analyse zeige, dass »die Wirksamkeit der Triebe an das Bestehen gewisser *akuter* Spannungszustände gebunden ist, so daß es notwendig sein dürfte, an Stelle des Begriffs des Triebes den Begriff des *Bedürfnisses* zu setzen.« Lewin 1929, S. 15 (Hervorh. im Original).

83 Siehe beispielsweise folgende Auszüge aus Achs Versuchsbeschreibungen: »Sie war *überzeugt*, daß, wenn sie sich dies nicht intensiv vornimmt, etwas anderes geschieht, und daß sie bei intensivem Vorsatz auch wirklich einen Reim bilden kann.« Ach 1910, S. 241 (Hervorh. von mir, LH). Oder: »*ich will nicht reimen, und ich werde nicht reimen*« (= bestimmte Überzeu-

Vielmehr sind allemal gewisse seelische *Energien*, die in der Regel auf einen Willens- oder Bedürfnisdruck zurückgehen, also *gespannte* seelische Systeme die notwendige Voraussetzung dafür, ob überhaupt das psychische Geschehen – auf welchem Wege immer – abläuft.⁸⁴

Dass Lewin hier Wille und Bedürfnis gleichsetzte und zugleich mit der hydraulischen Metapher des Drucks in Verbindung brachte, macht den Unterschied zu Ach sprachlich deutlich. Achs Vorschläge zur Willenserziehung liefen auf die Generierung von Erfolgserlebnissen hinaus, auf das systematische Überwinden von Hindernissen und Widerständen, das einer Ethik der Härte und Unbeugsamkeit folgte – darin unterschied er sich nicht von den Autoren der Willensratgeber. Für Lewin war der »(gute) Vorsatz« »relativ stark in den Hintergrund getreten.«⁸⁵ Ach dachte den Willen letztlich noch immer als Überzeugungskraft, Lewin konzipierte ihn als unbestimmte Antriebsenergie, die je nach situativem Kontext zu unterschiedlichem Verhalten führe.

Dies kam nicht nur einer partiellen Enteignung des Menschen von seinem eigenen Willen gleich, insofern Lewins Konzeption den Willen nun aus dem Inneren des Menschen partiell in die Umwelt verlegte. Dem Willen wurde damit auch eine ihm selbst äußerliche Kontingenz eingeschrieben, die der Mensch, im Unterschied zum Tier, strategisch regulieren kann. Wer weiß, dass ihn bestimmte Dinge ablenken, kann diese aus seinem Sichtfeld räumen oder die Umgebung wechseln. Er kann aus dem Reizfeld heraustreten. Selbstbeherrschung wird damit zur strategischen Bedürfnismanipulation durch Umweltveränderung. Zwar ging Lewin noch nicht so weit wie der spätere Motivationspsychologe Walter Mischel, der in den 1960er Jahren in seinen berühmt gewordenen Marshmallow-Experimenten genau dieses strategische Verhalten im Umgang mit Umweltreizen experimentell erforschte.⁸⁶ Gedanken über die pädagogischen und psychotherapeutischen Implikationen seiner Erkenntnisse stellte Lewin aber durchaus an. Kindererziehung dürfe nicht mehr länger auf der Unterdrückung von Triebkräften aufbauen, da man gar nicht wollen könne, wofür

gung davon, daß Vp nicht reimen wird), worauf die Bewußtheit der Aufgabe auftrat.« Ach 1910, S. 116 (Klammer im Original).

84 Lewin 1926b, S. 22. Im Original kursiv.

85 Lewin 1926c, S. 333.

86 Walter Mischel kam zu dem Schluss, dass Selbstbeherrschung tatsächlich auf strategischem Wissen über die Dynamik zwischen Bedürfnissen und situativen Reizen beruhe, und nicht auf Willensstärke im Sinne einer Kraft, von denen die einen mehr, die anderen weniger hätten. Und dieses strategische Wissen könne ein jeder erlernen, vgl. Mischel 2015, S. 319–332.

es kein Bedürfnis gibt.⁸⁷ Die Erziehung müsse vielmehr das »Freimachen der Triebkräfte« zum Ziel haben, denn das sei erst die »Voraussetzung für ihre Formung.«⁸⁸ Erst die »konkrete Änderungen der Situation« könne »die gewünschte Änderung des Verhaltens nach sich ziehen.«⁸⁹ Mit ihrem Fokus auf wahrnehmungs- und erinnerungspsychologische Fragestellungen, so schrieb Lewin in seiner »Vorbemerkung über die psychischen Kräfte und Energien und über die Struktur der Seele«, habe die elementaristische experimentelle Psychologie versäumt, das gesamte psychische Leben in seiner Umweltbedingtheit in den Blick zu nehmen. Und das habe letztlich zu falschen Theorien geführt.⁹⁰

Nun hatte Lewins Strukturmodell der Seele auch für die Ursprungsfrage des Willens Konsequenzen. Wie wir gesehen haben, war für Ach der Ursprung des Willens letztlich im Charakter zu suchen. Willenspsychologie schlug für ihn gerade in dem Moment in Charakterologie um, da er sich mit dem Konzept der Motivation dem Ursprung des Willens zuwandte.⁹¹ Weil Lewin hingegen den Willen als Bedürfnis aus »seelischen Komplexen« entspringen sah, die nur einen Teil der Seele darstellten,⁹² lehnte er das Konzept des Charakters als Ursprungsort des Willens ab. Denn das Konzept des Charakters stehe nicht für »bestimmt[e] isoliert[e] Eigenschaften«, sondern beziehe sich auf das »Ganz[e] der Person.«⁹³ Lewin sprach, wenn er auf die »Verankerung der echten Bedürfnisse«⁹⁴ einging, von »Persönlichkeitssphären«. Und er brachte diese »Persönlichkeitssphären« mit »Geschehensganzheiten« in Zusammenhang.⁹⁵

Für Lewin entwickelt sich die Persönlichkeit also kontextspezifisch. So gebe es eine Persönlichkeitssphäre, die sich in der Sphäre des Berufs und eine andere, die sich in der Sphäre der Familie oder des Privaten entwickle. Damit beschrieb er psychologisch, was eingangs aus soziologischer Perspektive »Pluralisierung der Lebenswelt« genannt wurde.⁹⁶ Lewin betonte, Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Tätigkeitssphären sei zwar möglich, aber unterschiedlich eng. Darum könne der Übergang von einer

87 Lewin 1926c, S. 369.

88 Lewin 1926c, S. 332.

89 Lewin 1929, S. 25.

90 Lewin 1926b, S. 5–21.

91 Siehe Ach 1935a, S. 450 f., 453.

92 »Es gilt demgegenüber die Seele in ihrer natürlichen Strukturiertheit, also die psychischen Komplexe, Schichten und Sphären zu erkennen.« Lewin 1926b, S. 33 (Hervorh. im Original).

93 Lewin 1926b, S. 36.

94 Lewin 1926c, S. 370.

95 Lewin 1926b, S. 30.

96 Abels 2004, S. 414.

Sphäre in eine andere »das Vergessen der Vornahme mit sich bringen.«⁹⁷ Er dachte also die Persönlichkeit nicht mehr von Wertbindungen und von ererbten Anlagen her, gar entlang einer starren Typologie wie Narziß Ach. Vielmehr verstand er sie als ein soziales Entwicklungsprodukt, das sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt bilde. Probleme mit dem Willen mussten für ihn darum auf einem gestörten Person-Umwelt-Verhältnis beruhen, das in den 1920er Jahren in unterschiedlichen Bereichen zum Problem wurde.

Neben kriegsbedingten psychischen Problemen, die Ärzte als Willensprobleme verhandelten, gehörten vor allem auch die sich wandelnden Arbeitsbedingungen zu einem Erfahrungsbereich, in denen das Problem des Umweltbezugs unter dem Stichwort »Entfremdung« diskutiert wurde. Insbesondere Frederick Taylors »wissenschaftliche Betriebsführung«, die in den 1920er Jahren auch in Deutschland Einzug hielt, hatte Arbeitsbedingungen geschaffen, die den Arbeiter zum Rädchen im Getriebe degradierten. Die systematische Zerlegung komplexer Arbeitsprozesse in einfache, repetitive Teilschritte ließ das Gefühl der Monotonie aufkommen, gerade weil sie den willentlichen Zugriff auf den Arbeitsgegenstand verunmöglichten.⁹⁸ In Großbritannien befasste sich das 1918 eigens eingesetzte Industrial Fatigue Research Board mit dem Problem der Monotonie. Psychologen wie Stanley Wyatt und James Langdon, die im Auftrag des Boards forschten und deren Artikel auch in Deutschland erschienen, fanden unter anderem heraus, dass Arbeitsprozesse, die den Willen erfordern, mit der Zeit erschöpfen, während solche, bei denen der Wille nicht zum Zug kommt, quälende Langeweile hervorriefen – ein Gefühl der Sinnlosigkeit.⁹⁹

Andreas Gelhard macht für die 1910er, 20er und 30er Jahre zwei unterschiedliche Lösungsansätze für dieses Problem aus: Auf der einen Seite stand die psychologische Berufsberatung, die darauf ausging, Berufsanwärter gemäß ihrer testdiagnostisch ermittelten Eignung den richtigen Berufen zuzuweisen – ein Ansatz, der Monotonie als Problem der unzureichenden Passung zwischen Eignung und Anforderung interpretierte und auf die sich daraus ergebende Über- oder Unterforderung zurückführte. In Deutschland verfuhr vor allem Hugo Münsterberg nach diesem Prinzip. Auf der anderen Seite stand die von dem an der Harvard Business School lehrenden Betriebspsychologen Elton Mayo vertretene These, das Monotonie-Problem ließe sich am besten durch die Bearbeitung der zwischenmenschlichen Beziehungen beheben, nämlich durch die Herstellung einer für die Arbeiter

97 Lewin 1926c, S. 344.

98 Hachtmann/von Saldern 2009, S. 192.

99 Wyatt/Langdon 1937, S. 67f., zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Graf 1926, Düker 1929.

anregenden Arbeitsatmosphäre.¹⁰⁰ Gemeinsam war beiden Ansätzen, dass sie zur Lösung des Monotonie-Problems bei den Arbeitern ansetzten, nicht an den industriellen Strukturen.¹⁰¹ Sprach sich Kurt Lewin in den 1920er Jahren noch für das Prinzip der Passung aus (Heinz Heckhausen sollte es später aufgreifen), ähnlich wie Münsterberg für die Notwendigkeit der psychologischen Eignungsauslese argumentierend,¹⁰² so flossen seine späteren Forschungsarbeiten zu gruppendynamischen Prozessen in das neue entstehende Forschungs- und Anwendungsfeld der »Human Relations« ein, das auf die Bearbeitung der sozialen Umwelt abzielte.¹⁰³

Auch in der Reformpädagogik der 1920er Jahre vollzog sich eine Hinwendung zur Umwelt mit dem Ziel der Formung des kindlichen Willens. Das den meisten Reformansätzen gemeinsame Anliegen einer kindzentrierten Erziehung zur Selbstständigkeit sollte durch die »Konstruktion pädagogischer Lernwelten«¹⁰⁴ erreicht werden, in denen Schülerinnen und Schüler als autonome Wesen aus sich heraus ganzheitlich lernen. Die italienische, im Deutschland der Zwischenkriegszeit breit rezipierte und auch von Kurt Lewin gelesene Reformpädagogin Maria Montessori etwa sah in der Ausbildung des Willens das zentrale Anliegen ihres Erziehungskonzepts.¹⁰⁵ Diese Willensformung sollte gerade nicht mehr durch anweisende Worte erfolgen, sondern in der je individuellen Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Lernumwelt.¹⁰⁶ Der in Deutschland ausgebildete russische Philosoph und Erziehungswissenschaftler Sergius Hessen schrieb 1936, Maria Montessori gebühre das Verdienst, »in concreto [ge]zeigt [zu haben], wie diese Verkapung des Sollens in der Umgebung des Kindes und in seinem Beschäftigungsmaterial tatsächlich erreicht werden kann.«¹⁰⁷ Ähnliche Ansätze verfolgte auch der deutsche Reformpädagoge Peter Petersen mit seinem als Jena-Plan bekannt gewordenem Schulkonzept sowie der Hamburger Schulpionier William Lottig mit seinem Modell der Lebensgemeinschaftsschule.¹⁰⁸

100 Mayo 1933.

101 Gelhard 2012, S. 51.

102 Lewin 1920, S. 27 ff.

103 Gelhard 2012, S. 57.

104 Link 2018b, S. 18.

105 »Unsere Aufgabe ist es, den Willen auszubilden, und nicht die, ihn zu brechen. [...] Seine Entwicklung hingegen ist ein langsamer Prozeß, der sich durch eine ständige Tätigkeit in Beziehung zur Umgebung vollzieht.« Montessori 1972, S. 228 (Original 1949).

106 Montessori 1922, S. 8–15, 79 f.

107 Hessen 1936, S. 27, vgl. auch Montessori 1972, Vorwort der Herausgeber, S. VIII.

108 Peter Petersen schrieb in seinem Artikel »Disziplin und Autonomie in der sittlichen Erziehung« 1930: »Man verwandle die alte Schulklasse in eine ›Schulwohnstube‹, übergebe den Kindern die gesamte Ordnung, Gestaltung und Erhaltung des Raumes, der Schule, soweit

Wie diese knappen Hinweise zeigen, war die Rekonzipierung des Willens als Person-Umwelt-Verhältnis ein Trend, der aufgrund unterschiedlicher neuer Anforderungen auch außerhalb der Psychologie beobachtet werden kann. Kriegserfahrungen, sich wandelnde Arbeitsverhältnisse und die Suche nach neuen, dem Kind seine Autonomie belassenden Erziehungskonzepten ließen die Bedingtheit des menschlichen Verhaltens, des menschlichen Seins überhaupt, von situativen Umweltbedingungen zum Problem werden, das bearbeitet werden musste. Der Wille wurde damit zu einer Größe, auf die erstmals Einfluss genommen werden konnte, indem man in diese Umwelt strategisch eingriff. Die Motivationspsychologie der Nachkriegszeit nahm genau an diesem Punkt den Faden wieder auf.

möglich [...]. Nichts ist gefährlicher als ein in früheren Jahrzehnten vielgepriesenes Mittel: das Bereden, das Belehren, das Moralisieren.« Abgedruckt in Benner/Kemper 2001, S. 287–289, hier S. 289.

5 Fazit: Der Wille als Problem der Hochmoderne

Wer im Fin de Siècle an seinem Willen litt, litt an seiner Zeit. Der Wille bündelte wie in einem Brennglas die beschleunigten Wandlungsprozesse der Moderne, wie sie insbesondere seit den 1880er Jahren zum Gegenstand vielfältiger Reflexionen wurden. In seinen Problematisierungsweisen konzentrierte sich auf der individuellen Erfahrungsebene, was im Großen und Ganzen anders wurde. Das steigende »Tempo des Lebens« machte orientierungslos, das Erodieren verbindlicher Werte ratlos, die zunehmende Verstärkung samt ihren neuen Zerstreungen nachgiebig, die soziale Differenzierung und lebensweltliche Pluralisierung entfremdeten. Veränderungen von technologischer, wirtschaftlicher, wertmäßiger und sozialstruktureller Natur erhielten bezogen auf den Willen so die Gemeinsamkeit, dass sie auf je unterschiedliche Weise als Antriebsprobleme Gegenstand wissenschaftlicher Forschung wurden. Die Verwandlung des Willens von einem Vermögen, das man hat, zu einer Fähigkeit, die sich regulieren lässt, beruhte darum auf einem Prozess der Wissensproduktion, der gerade in Reaktion auf diese heterogenen Probleme in Gang kam. In dem Maße, wie dieses neue Wissen den Willen verkomplizierte, ihn zergliederte und nach Aspekten unterschied, machte es ihn auf neue Art adressier- und bearbeitbar. Der Wille wandelte sich im Zuge dieser Problematisierungen von einem ungeteilten Elementarphänomen zu einer Verlaufsform, deren einzelne Stadien oder Vermögen – das Wählen, Entscheiden, Planen und Interagieren – Fixpunkte je eigener Diskurse waren.

Im Zentrum des Erschöpfungsdiskurses standen Probleme des Wählens. Wie sich an Wilhelm Wundts Apperzeptionskonzept beobachten ließ, wurde der Wille in diesem Stadium nervlich gedacht, weil es die Nerven sind, die dem Bewusstsein sinnliche Eindrücke zuleiten, aus denen die Motive sich entwickeln. Da es im Wahlstadium um die gezielte Registrierung sinnlicher Eindrücke geht, wurde der Wille hier mit jenem Sondierungsvermögen in Beziehung gebracht, das man gemeinhin Aufmerksamkeit nennt. Denn auch bei der Aufmerksamkeit geht es darum, aus einer Vielfalt das Einzelne fokussierend auszuwählen. Die Erfahrung der Erschöpfung bezog sich deshalb auf die Erschöpfung der Nerven infolge einer zunehmenden Beschleunigung des Lebens, und das Symptom, an dem sich diese Willensstörung als Störung der Aufmerksamkeit ablesen ließ, war die großstädtische Zerstretheit und der moderne Orientierungsverlust.

Im Zentrum des Individuationsdiskurses standen Entscheidungsprobleme. Hier ging es um das Entschlussstadium des Willens, wenn unter konkurrierenden Motiven sich keines durchsetzt. Indem der willentliche Entschluss festlegt, was geschehen soll, formte sich das Ich zum Charakter bzw. zur Persönlichkeit, erklärten viele Ratgeberautoren ihren Lesern. Als individuelles Problem wurde dies um 1900 darum vielfach als Charakter- oder Persönlichkeitsschwäche verhandelt und als Ratlosigkeit für jeden einzelnen erfahrbar. Zur Behebung dieses Problems wurde meist an religiös fundierte Sittengesetze appelliert, deren Verbindlichkeit in der Moderne gerade schwand: Tugenden wie Fleiß, Arbeitsamkeit, Geduld, Selbstbeherrschung, Mäßigung, Abstinenz. War der Wille damit zwar zum Gegenstand vielfältiger Übung geworden, so beruhte diese Willenshygiene, wie man auch sagte, doch immer noch auf der selbst wiederum willentlichen Bereitschaft, die zum Üben gemahnenden Werte für sich im täglichen Lebensvollzug verbindlich zu machen. Möglich war ein solcher tautologischer Appell an den Willen zum »ernsthafte Wollen« aber nur, weil die Autoren von Willensratgebern zwischen der Verwurzelung des Willens im Ich und seiner Formung zum Charakter/Persönlichkeit unterschieden. Nur wenn man ein dem schwachen Charakter vorgängiges Ich annahm, aus dem der Wille entspringe, konnte der schwache Charakter von diesem Ich her gestärkt werden. Gerade darin bestand der Gehalt dessen, was mit Verbindlichkeit von Werten eigentlich gemeint war: eine Verbindung zwischen Ich und Norm, deren Verstetigung den Charakter konstituierte. Aus der Sicht der empirischen Willenspsychologie hatte diese Konzeption den Nachteil, dass in ihr der Wille gleichsam an seiner Wurzel im Metaphysischen verschwamm. Das »Ich« war empirisch unbestimmt. Der Verweis aufs »Ich« zur Erklärung des Willensursprungs konnte daher nicht mehr als eine Verlegenheitslösung sein, für die eine richtige, nämlich empirische Lösung erst noch gefunden werden musste. Die Bedingungen dazu schuf der Degenerationsdiskurs.

Die Erfahrung der Nachgiebigkeit und deren kulturpessimistische Verallgemeinerung zum zivilisatorischen Verfall war im Degenerationsdiskurs auf das Willensvermögen des Planens bezogen, oder vielmehr sein Gegenteil: das Unvermögen, Pläne zu entwickeln, um Versuchungen besser zu widerstehen und bloße Wünsche in erreichbare Ziele zu verwandeln. Der Wille wurde hier als Inhibitor problematisiert, als Unterdrückungskraft, die desto schwächer ausfalle, je nachgiebiger schon die Eltern des Betroffenen gewesen seien. Die neolamarckistische Idee von der Weitergabe erworbener Eigenschaft wandte das Soziale ins Biologische und band so den Willen an den Körper zurück. Der Körper gab deshalb den Rahmen vor, innerhalb dessen sittliche

Verbesserungen als noch möglich erachtet wurden. Selbst ein so überzeugter Determinist wie Max Nordau hielt daher die sittliche Erziehung für eines jeden Pflicht. Auch er glaubte somit an einen Willen zum Willen, allerdings nun im schon viel engeren, eben vom Körper eingeschränkten Sinn.

Auf jene Untersuchungsmethode zurückgreifend, die im Fin de Siècle zur Behandlung von Willensschwächen aller Art besondere Verbreitung gefunden hatte – die Hypnose –, war es dann Narziß Ach erstmals gelungen, das willentliche Antriebsmoment als »determinierende Tendenz« zu isolieren und seine Stärke messbar zu machen. Über die damit möglich werdenden interindividuellen Vergleiche war auch er dazu fortgeschritten, Willensunterschiede auf körperliche Anlagen zurückzuführen, deren genaue Ausprägung sich bei wiederholten Tätigkeiten dem Beobachter offenbare. Ach leitete daraus ab, dass die Willensrichtung mit einer entsprechenden Methode vorhersagbar sei. Er hatte so von der Wirkung des Willens auf seinen Ursprung geschlossen und dieses Ursprungsmoment, das er jetzt Motivation nannte, mit dem Charakter gleichgesetzt. Zwar erwies sich der Wille damit auch ihm als vollständig determiniert, für das subjektive Freiheitsempfinden aber war das vernachlässigbar, weil sich dennoch *frei fühle*, wer sich als jemand erlebe, der etwas könne. Ein Erlebnis, das auch für Ach noch immer mit einem Ich-Gefühl zusammenhing, auch wenn dieses »Ich« für Ach nun keine eigene metaphysische Instanz mehr war, sondern nur noch ein gedächtnismäßiger Effekt der Könnenserfahrung. Aus der philosophischen Frage »Wie ist der Mensch frei?« wurde so für Ach die psychologische Frage »Warum *erlebt* sich dieses Individuum als frei, obwohl es so determiniert ist, dass sich sein Verhalten mit hundertprozentiger Sicherheit vorhersagen lässt?«

Die Konsequenz dieser Umstellung war, dass sich die philosophische Frage des menschlichen *Seins* zu einer psychologischen Frage des individuellen *Bewusst-Seins* verengte. Ach hatte damit zwischen dem Zuständigkeitsbereich der Philosophie und jenem der Psychologie eine klare Trennung gezogen. Er hatte den Willen gleichsam für die Psychologie zurechtgemacht. Dennoch dachte Ach den Willen, darin letztlich Max Nordau und dem degenerativistischen Denken seiner Zeit ganz ähnlich, noch immer als Widerstands- und Überzeugungskraft. In seinen wenigen pädagogischen Empfehlungen zur Willensstärkung empfahl auch er die regelmäßige Überwindung von »nicht unerhebliche[n] Schwierigkeiten«, ¹ wozu es entweder einer externen Instanz bedurfte, die dazu anhielt (einen Erzieher), oder ein Wertsystem, das als verbindlich gilt. Erst die Teilverlagerung des Willens in die Umwelt beendete diese Tautologie des Willens zum Wollen.

1 Ach 1913, S. 7.

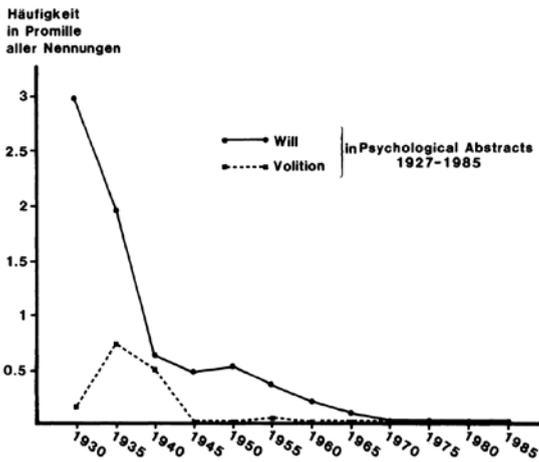
Im Zentrum des Ganzheitsdiskurses standen Entfremdungsprobleme, die sich auf vielfältige Weise als Unvermögen äußerten, mit der Welt zu interagieren. Der basale Umstand des In-der-Welt-Seins selbst wurde in unterschiedlichen Kontexten als gestörter Weltbezug, als Entfremdung zum Thema, sei es durch die Heimkehr psychisch leidender Soldaten, denen der Übergang von der Kriegs- in die Friedenswelt misslang, sei es durch die neue Monotonie in den Fabriken seit dem Einzug tayloristischer Arbeitsbedingungen, sei es durch Neuansätze in der Reformpädagogik, in denen es gerade um nicht-anweisende, die Autonomie des Kindes berücksichtigende Erziehungsweisen ging. Die Sorge um den Verlust von sinnstiftender Einheit infolge zunehmender sozialer Differenzierung, lebensweltlicher Pluralisierung, wissenschaftlicher Spezialisierung, arbeitsweltlicher Zergliederung und politischer Fragmentierung besonders nach dem Ersten Weltkrieg regte Wissenschaftler unterschiedlicher Disziplinen dazu an, holistische Konzepte zu entwickeln, in denen das Wechselspiel zwischen Mensch und Umwelt eine zentrale Stellung einnahm.

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund seiner eigenen Weltkriegserfahrung rekonzipierte Kurt Lewin den Willen darum als Wechselwirkung aus Bedürfnissen und situativen Reizen. Der Wille war für ihn nicht mehr länger eine an Überzeugungen gebundene und vom Charakter her determinierte Widerstandskraft, sondern eine Antriebsenergie, die als Spannungssystem ein psychisches Feld etablierte, auf dem sich dem Einzelnen eine je individuelle Welt darstelle. Lewin verschränkte den Willen damit ebenso sehr mit der Umwelt wie er ihn vom anlagemäßigen Charakter löste. Der Wille wurde damit als solcher steuerbar, denn ein strategischer Eingriff ins psychische Feld war nun ein Eingriff in den Willen selbst.

Die bis dahin kaum je zum Thema gewordene Tautologie im Kern aller Willenstheorien (Wille zum Wollen) wurde von Lewin als Schwäche erkannt, als er Achs Verfahren zur Messung der Willensstärke als untauglich kritisierte. Achs künstlich gestiftete Gewohnheiten hätten nicht auf assoziativen Kopplungen, sondern selbst auf einem Willen zum Lernen beruht, weshalb er zweimal den Willen gegeneinander in Stellung gebracht habe und damit zweimal die zu messende, unbekannte Größe. Die sich zwischen Ach und Lewin entspinnde Kontroverse hinsichtlich der Messbarkeit des Willens blieb aber ungelöst, weil sie letztlich auf zwei grundverschiedenen Konzepten des Willens beruhte. Sah Ach im Willen jene normative Kraft, mit der der Mensch seinen Bedürfnissen widerstehen und gerade dadurch selbstgesteckte Ziele erreichen kann, so war für Lewin der Wille eine Energie, die zur Aktivierung jeglichen Verhaltens, sei es beherrscht oder unbeherrscht, aus dem Ineinandergreifen aktueller Bedürfnisse und sich situativ bietender

Reize floss. Der Wille als eigenständiges Vermögen hatte sich hier so sehr in ein System heterogener Elemente verwandelt, dass ihm der Willensbegriff zunehmend ungeeignet erschien. Lewin sprach lieber von Bedürfnissen und Quasibedürfnissen, von situativen Umständen und von der Persönlichkeit statt vom Charakter. Mit ihm hatte sich die Willenspsychologie zur allgemeinen Verhaltensforschung ausgeweitet, deren Gegenstand nun das alltägliche Verhalten eines jeden war. Die in seinem Umkreis entstandene Forschung legte die Basis für die Entstehung der Motivationspsychologie in den 1940er und 50er Jahren beiderseits des Atlantiks.

Der Willensbegriff trat damit zunehmend in den Hintergrund. Die amerikanischen Psychologen George A. Miller, Eugene Galanter und Karl H. Pribram bemerkten 1960 in ihrem einflussreichen Buch *Plans and the Structure of Behavior*: »But today the will seems to have disappeared from psychological theory, assimilated anonymously into the broader topic of motivation.«² In Westdeutschland konstatierten Ende der 1980er Jahre drei führende Motivationspsychologen, die Geschichte ihres Faches reflektierend: »Der Begriff des Willens erschien zusehends fraglich, dann altmodisch und schließlich anstößig, bis er jede wissenschaftliche Respektabilität verloren hatte.«³ Dieses Verschwinden selbst dokumentierend, wies der Begründer der westdeutschen Motivationspsychologie, Heinz Heckhausen, die zurückgehende Verwendung der Begriffe »will« und »volition« auch in den »Psychological Abstracts« nach:



Grafik 1: Häufigkeit der Nennungen (in Promille) der Schlüsselbegriffe »will« und »volition« in den *Psychological Abstracts* (1927-1985)⁴

2 Miller et al. 1960, S. 11.

3 Heckhausen et al. 1987, S. V.

4 Entnommen aus: Heckhausen 1987b, S. 122.

Die Motivationspsychologie, das sollte diese Grafik auch belegen, war etwas Neues, ihr Aufstieg eine Leistung jener, die »Motivation« seit den 1940er, frühen 1950er Jahren als eigenständiges Forschungsfeld etablierten. Welche Rolle dabei der Kalte Krieg und mit ihm das Problem der Angst spielte – darum wird es im nächsten Teil gehen.

ZWEITER TEIL

**AUFSTIEG DER MOTIVATIONSPSYCHOLOGIE
IM KALTEN KRIEG, 1947-1965**

Als in Deutschland der Zweite Weltkrieg endete, stand für viele Menschen die schwierigste Zeit noch bevor. In einem Bericht zur politischen Stimmung in der Bundesrepublik, den das Allensbacher Institut für Demoskopie 1951 veröffentlichte, nannten 80 Prozent der Befragten die Jahre zwischen 1945 und 1948 die schlimmsten des Jahrhunderts. Die Jahre von 1949 bis 1951 folgten mit geringem Abstand auf dem zweiten Platz. Sogar die Kriegsjahre, glaubt man diesen Umfragewerten, wurden den Nachkriegsjahren vorgezogen.¹ Wie die Forschung zur Nachkriegszeit umfassend dokumentiert hat, war das Leben der meisten Menschen in dieser Zeit von der Sorge um das eigene Leben und Überleben bestimmt. Zerstörung, Armut, Nahrungsmittelmangel, Arbeitslosigkeit, fehlender Wohnraum, Kriminalität vor allem bei Jugendlichen, Frustration über die Besatzungsherrschaft, zerrissene Familien, Perspektivlosigkeit und nicht zuletzt die unverarbeiteten Erinnerungen an zurückliegende Gewalterfahrungen, die nicht nur heimkehrende Soldaten, sondern auch Zivilpersonen heimsuchten, prägten den Alltag.²

Ein tiefsitzendes Misstrauen bestimmte das Verhältnis der Menschen zueinander und untergrub Gefühle von Gemeinschaft und Zusammenhalt.³ Michael Geyer hat in einem wegweisenden Aufsatz zur bundesdeutschen Debatte um die Wiederbewaffnung in den fünfziger Jahren argumentiert, die unverarbeitete Kriegserinnerung habe eine spezifisch deutsche Angst vor dem Atom-Krieg gespeist, den die Mehrheit der Deutschen als einen Vergeltungskrieg auf deutschen Boden imaginiert habe, der mit totaler Vernichtung enden würde. »Dieser Krieg, der in der Zukunft lag, war, wie ich zu behaupten wage, der Krieg, den man in der Vergangenheit geführt hatte.«⁴ Nicht zufällig, so Geyer weiter, hätten die Deutschen 1957/58, als Konrad Adenauer und Franz Josef Strauß die Aufrüstung der Bundeswehr mit taktischen Atomwaffen ankündigten, zu Hunderttausenden gegen den »Atomtod« demonstriert und nicht, wie die Briten, für »nukleare Abrüstung«.⁵ Die Kultur des Kalten Krieges mit ihrer komplexen Verschränkung von schuldbeladener Erinnerung

1 IfD, Das politische Klima. Bericht über die politische Stimmung im Bundesgebiet, zit. bei Geyer 2001, S. 284.

2 Herbert 2014, S. 556, Lorke 2015, S. 38–53, Wild 1986, S. 115 ff., in vergleichender Perspektive auf die west- und mitteleuropäischen Länder Judt 2006, S. 29–82, zum Umgang mit den Kriegserinnerung in der deutschen Nachkriegsgesellschaft Goltermann 2001, S. 349 ff., Goltermann 2009, S. 76–107.

3 Black 2020, S. 1–18.

4 Geyer 2001, S. 315. »Im Lichte der Meinungsumfragen war die »Angst des Kalten Krieges« nichts anderes als die Beschäftigung der Gegenwart mit den Alpträumen der Vergangenheit.« Geyer 2001, S. 315 f., eine ähnliche These entwickelt Arnold 2009, S. 494 ff. am Beispiel Kassels. Siehe auch Bies 2019, S. 117–153.

5 Geyer 2001, S. 314.

und apokalyptischer Zukunftserwartung habe darum »entschieden auf die Eindämmung einer durchgängigen Todesfurcht« gezielt.⁶

Allerdings kann darin wohl kein Spezifikum für die deutsche Nachkriegsgesellschaft gesehen werden, wie Michael Geyer behauptet, vielmehr sind ganz ähnliche Überlagerungen von Erinnerung und Imagination auch für die amerikanische Gesellschaft beobachtet worden. So beschrieb beispielsweise der in New York lehrende holländische Psychiater Abraham Mauritz Meerloo 1950 auf der Grundlage seiner therapeutischen Erfahrung die amerikanische »Atomfurcht« als eine »Furcht vor dem unbekanntem und geheimnisvollen Rächer«, der die USA in Reaktion auf die Atombombenabwürfe über Japan heimsuchen werde.⁷ In direkten Vergleich mit der psychischen Situation im zerstörten Nachkriegsdeutschland hob Meerloo hervor, »diese selben Schuldgefühle bestehen auch in unserer eigenen (amerikanischen, LH) Gesellschaft«, ohne dass sich die Menschen dessen unbedingt bewusst seien.⁸ Die Notwendigkeit für eine psychoanalytische Aufarbeitung dieser Ängste hervorhebend und damit zugleich die Relevanz seiner eigenen Profession für diese Aufgabe herausstreichend fügte Meerloo rhetorisch fragend hinzu: »Wissen die Menschen, wie tief die Vorstellung eines zukünftigen Atomkrieges in ihre Träume und nächtlichen Ängste eingedrungen ist, sind sie sich auch bewusst, welche paradoxen Handlungen aus dieser unbegriffenen Furcht resultieren können?«⁹ Tag um Tag werde der »Geist willenlos gelähmt, während die Vorstellung vom Atomkrieg und baldigem Untergang uns immer vertrauter wird.«¹⁰

Intellektuelle in Europa und den USA sprachen in Anlehnung an einen gleichnamigen Gedichtband des britischen Dichters W. H. Auden seit der zweiten Hälfte der vierziger und bis weit in die fünfziger Jahre hinein vom »Zeitalter der Angst«.¹¹ So hielt etwa der in die USA emigrierte protestantische Theologe Paul Tillich 1952 fest: »To-day (sic) it has become

6 Geyer 2001, S. 317.

7 Meerloo 1950, S. 83. Der Artikel erschien in deutscher Übersetzung in der Monatsschrift für Psychoanalyse »Psyche«, die seit 1947 unter anderem von Alexander Mitscherlich herausgegeben wurde.

8 Meerloo 1950, S. 83.

9 Meerloo 1950, S. 85.

10 Meerloo 1950, S. 85.

11 Siehe die Ngram Kurve für »Age of Anxiety« im englischsprachigen und »Zeitalter der Angst« im deutschsprachigen Korpus des Google Ngram Viewer. Beide Kurven steigen um 1945 steil an und erreichen in der ersten Hälfte der fünfziger Jahre ihren Höhepunkt. Siehe außerdem die Verweise auf W. H. Audens »The age of Anxiety« (1947), Albert Camus »Le siecle de la peur« (1948), Hendrik de Man, der in seinem Werk *Vermassung und Kulturverfall. Eine Diagnose unserer Zeit* (1951) vom »Zeitalter der Angst« sprach sowie weitere Autoren van der Pot 1985, S. 821, außerdem Katznelson 2013.

almost a truism to call our time an ›age of anxiety‹. This holds equally for America and Europe.«¹² David Riesman, einer der einflussreichsten amerikanischen Soziologen der fünfziger Jahre, sah in seinem Bestseller *The Lonely Crowd* (1950) die Ursache für den modernen amerikanischen Konformismus in einer »diffuse anxiety« begründet, die nun ein jeder vor den Urteilen seiner Peers permanent empfinde – eine auf Spur bringende Angst, die Eltern schon an ihre Kinder weitergäben.¹³ »Whatever they may seem to be teaching the child in terms of content, they are passing on to him [!, LH] their own contagious, highly diffuse anxiety.«¹⁴ Die deutsche Schriftstellerin Marie Luise Kaschnitz schrieb 1949 in einem Gedicht mit dem Titel »Angst«: »O wenn sie nicht wäre, die Angst mit den vielen Gesichtern. / Zu jedem spricht sie in seiner eigenen Sprache. / Jeden mahnt sie in seiner eigenen Gestalt.«¹⁵ Das »Ende des Zweiten Weltkrieges« habe »die Angst nicht aus der Welt verschwinden lassen«, erklärte der deutsch-amerikanische Politologe Franz L. Neumann noch fünf Jahre später seinen Zuhörern an der Freien Universität Berlin in einem Vortrag zum Thema »Angst und Politik«.¹⁶ Die Angst sei »im Gegenteil« nur »noch größer und furchtbarer geworden«, sie beginne nun »Nationen zu paralisieren und Menschen unfähig zu machen, sich frei zu entscheiden.« Sie sei »ein zentrales Problem der Wissenschaft – oder sollte es wenigstens sein«, und zwar »jeder Disziplin«.¹⁷

Angesichts der Dominanz des Angst-Diskurses verwundert es nicht, dass die Angst-Thematik von Psychologen, Psychoanalytikern und Psychiatern in der Nachkriegszeit aufgegriffen wurde und ins Zentrum nicht nur ihrer therapeutischen, sondern auch ihrer theoretischen Arbeit rückte. »[A]nxiety has gradually come to be seen as a central problem in learning theory, in dynamic psychology, and specifically in psychoanalysis and other forms of psychotherapy«, schrieb der amerikanische Psychologe Rollo May 1950 in seinem Werk *The Meaning of Anxiety*, in dem er das Sprechen über die Angst historisch einzuordnen und theoretisch zusammenfassen suchte.¹⁸

12 van der Pot 1985, S. 821.

13 Riesman et al. 2001, S. 25. Das Buch erschien 1956 in deutscher Übersetzung beim Luchterhand Verlag. Siehe zur deutschen Rezeption Reitmayer 2009, S. 140 f.

14 Riesman et al. 2001, S. 48.

15 Das Gedicht erschien in der Monatsschrift »Die Wandlung«, Kaschnitz 1949, S. 749.

16 Neumann 1954.

17 Neumann 1954, S. 7.

18 May 1950, S. 15. Im Vorwort seiner Studie nannte May die theoretische Durchdringung der Angst-Problematik »one of the most urgent problems of our day.« zit. ebd. Siehe zur Bedeutung von Rollo May für die Etablierung der Psychoanalyse in den USA Menand 2012, S. 198 ff.

In der historischen Forschung ist dieser zeitgenössische Befund bestätigt worden. So hat etwa Dagmar Herzog gezeigt, dass in den Schriften der Neo-Freudianer, insbesondere bei Franz Alexander, Karen Horney, Erich Fromm, Harry Stack Sullivan und Clara Thompson an die Stelle von Freuds Libido die Ängstlichkeit trat. Die Sexualität war nicht mehr länger die letzte Ursache, sondern der Effekt des neurotischen Charakters, und außerpsychische Faktoren wie hohe Arbeitslosigkeit, Angst vor dem Bolschewismus sowie die atomare Bedrohung das eigentliche Problem.¹⁹ »This insecurity and the frustration of having no opportunity to make use of one's productive capacities«, bemerkte Franz Alexander in seinem Artikel »Mental Hygiene in an Atomic Age«, »are the main source of emotional maladjustment in our times, taking the place of sexual repression which dominated the scene during the Victorian era.«²⁰ Und auch die erste Ausgabe des Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM I), das 1952 erschien, hielt unter dem Punkt »Psychoneurotic Disorders« fest, »the chief characteristic of these disorders is ›anxiety«, unter anderem verursacht durch Liebesverlust, Verlust von Ansehen, oder die Gefahr einer Verletzung.²¹

Diese Befunde von Psychoanalytikern und Psychiatern liefen letztlich darauf hinaus, dass eine nachhaltige Beseitigung der verunsichernden Nachkriegsängstlichkeit im heraufziehenden Kalten Krieg nicht eigentlich durch Therapie, sondern durch die Bereitstellung von erfüllenden Arbeitsplätzen und eine verbesserte Sicherheitslage erreicht werden könnte. Ließ sich dies im Hinblick auf das Arbeitslosigkeitsproblem politisch zumindest anstreben und versprechen, so war eine Verbesserung der Sicherheitslage im Atomzeitalter kaum absehbar.

Darum meldeten sich zunehmend auch Stimmen zu Wort, die einen anderen Umgang mit der Angst vorschlugen. Statt die Bedrohungslage als zu beseitigende Gefahr zu sehen, käme es darauf an, die aus ihr erwachsende Angst als Gelegenheit zu begreifen, indem man sie produktiv wende. Anlässlich eines Autorengesprächs im New Yorker Astor Hotel im April 1949, über das die New York Times berichtete, mahnte der prominente britische Historiker Arnold J. Toynbee die amerikanische Öffentlichkeit und den Westen insgesamt, der Tatsache ins Gesicht zu sehen, dass der Kalte Krieg sehr wahrscheinlich mehrere Generationen dauern werde und man sich mit den damit verbunden Sorgen arrangieren müsse. »In public, as in private

19 Siehe Herzog 2017, S. 23–29.

20 Alexander 1946, S. 453, auch zitiert bei Herzog 2017, S. 24.

21 American Psychiatric Association 1952, S. 31 f. »loss of love, loss of prestige, or threat of injury«.

life, we have to learn to live with our troubles.«²² Und er fügte hinzu: »But it does lie in our hands, if we choose, to turn unavoidable worries to good account.«²³ Toynbee illustrierte sein Argument mit einem anekdotischen Vergleich. Englische Fischer hätten ihre Heringe bis zum Verkauf auf dem Markt immer dadurch frisch gehalten, dass sie dem Wassertank, in dem man sie lebend aufbewahrte, einen hungrigen Wels beigaben. Derart in Alarmbereitschaft versetzt habe man die Heringe so vor dem Schlaff- und Schalwerden bewahrt. Analog dazu sei »Communism [...] the catfish of the Western herring pond.«²⁴ Blicke man so auf die aktuelle Lage, so Toynbee weiter, erwiesen die Russen in Wirklichkeit dem Westen einen großen Dienst: »What they actually are going to do for us – if we seize the opportunities that the cold war is thrusting into our hands – is to stimulate us to improve our own way of life along our own lines by our own choice.«²⁵

So wie Max Weber in seiner berühmten Studie *Die Protestantischen Ethik und der Geist des Kapitalismus* die je individuelle Angst, nicht zu den von Gott Erwählten zu gehören, als Motivation identifiziert hatte, die Protestanten dazu treibe, sich durch gute Werke unablässig als Beste zu erweisen,²⁶ wandte Toynbee mit diesem Argument die Angst des Kalten Krieges zum Antriebsfaktor des westlichen Kapitalismus. Gerade weil die individuelle Angst vor dem Scheitern im Kapitalismus im Kalten Krieg doppelt verstärkt wurde, nämlich durch die Angst, als westliches System in der Systemkonkurrenz besiegt zu werden, sowie durch die Angst vor der nuklearen Vernichtung, bekam ihre Umdeutung eine Dringlichkeit, die nicht mehr nur von individueller (wie noch bei Weber), sondern auch von volkswirtschaftlich-nationaler und zivilisatorischer Bedeutung war. Nur wenn es dem Westen gelänge, im Zeichen dieser Angst durch stetiges Wirtschaftswachstum und zunehmenden Wohlstand einstmals als das erfolgreichere System dazustehen – was in den frühen fünfziger Jahren keineswegs absehbar war –, werde sich die Bedrohungslage schließlich auflösen, weil sich die Russen »in a rather undramatic and gradual way«²⁷ der westlichen Lebensform anschließen würden, also gerade nicht aufgrund einer *militärischen* Niederlage.

Der bereits zitierte Rollo May schrieb, sich zustimmend auf Toynbee beziehend: »[O]ur political and social survival depends both on our capacity

22 Toynbee 1949, S. 30.

23 Der Vortrag wurde im selben Jahr im vielgelesenen »Women's Home Companion« unter dem Titel »Turning the Tables on Russia« abgedruckt. Toynbee 1949, S. 30.

24 Anonym 1949, S. 27.

25 Toynbee 1949, S. 31 (Hervorh. im Original).

26 Weber 2010 [1920], S. 152 f.

27 Toynbee 1949, S. 93.

for tolerating the anxiety inherent in the threatening world situation [...] and also on our capacity for turning this anxiety to constructive uses.«²⁸ Dementsprechend musste sich der Einzelne nicht nur für sein individuelles Fortkommen anstrengen, sondern für den Erfolg seiner Volkswirtschaft und des Westens insgesamt, weil damit der Nachweis der Systemüberlegenheit erbracht würde, der die Voraussetzung für die Entschärfung der nuklearen Bedrohungslage war und damit auch die langfristige Garantie fürs eigene Überleben – eine im Kapitalismus untypische Verschränkung von egoistischen, volkswirtschaftlichen und zivilisatorischen Motiven, die es ohne die Bedrohungslage des Kalten Krieges wohl nicht gegeben hätte. Wiederaufbau, Wirtschaftswachstum und globale Vorherrschaft waren dieser Sichtweise zufolge letztlich Motivationsprobleme, eine Frage der individuellen Haltung oder Einstellung. Worauf es ankam, war, Strategien auszuarbeiten, die es Menschen ermöglichen würde, diese Haltung einzunehmen bzw. einzuüben.

Der seit 1942 in Münster lehrende und aus der Berliner Gestaltpsychologie hervorgegangene Wolfgang Metzger – Lehrer des Gründers der Motivationspsychologie in Westdeutschland, Heinz Heckhausen – schrieb 1949 in seiner Studie *Über die Grundlegung der Erziehung zur schöpferischen Freiheit*, dass Deutschland nur dann »eines Tages unter den Völkern wieder einen Platz einnehmen« werde, wenn es gelänge, seine »schöpferischen Kräfte« wieder zu beleben. Das aber setze voraus, dass man das »Schöpfertum« in seiner psychischen Funktionsweise verstehe. »Wir brauchen Einsicht in sein eigentliches Wesen und in die Bedingungen seines Wirkens. Sonst bleiben unsere Versuche, es zu fördern, wirkungslos.«²⁹

Wie ich im Folgenden zeigen möchte, entwickelte die in den 1950er Jahren beiderseits des Atlantiks entstehende Motivationspsychologie genau für diesen Wissensbedarf ein Angebot, indem sie die Angst als zentralen Antriebsfaktor produktiv machte und ins Zentrum dessen stellte, was fortan »Leistungsmotivation« heißen sollte. Vor allem die amerikanischen Motivationspsychologen beriefen sich dabei auch auf die Thesen Max Webers, David Riesmans sowie Arnold J. Toynbees, dessen Werk *A Study of History* 1947 in den USA in gekürzter Fassung (Band I-VI) erschien.

Der Ort, von dem diese Forschung ihren Ausgang nahm, war nicht die psychiatrische Klinik, sondern das psychologische Labor, die Universität und die Erziehungsberatungsstelle. Hier stand die Arbeit an der Angst, wie ich es nennen möchte, von Anfang an auch unter politischen Vorzeichen.

²⁸ May 1950, S. 12.

²⁹ Metzger 1949, S. 8.

Denn wie sozialpsychologische, politikwissenschaftliche und philosophische Studien zum Faschismus bereits in den vierziger und frühen fünfziger Jahren zum Teil empirisch gezeigt hatten, war Angst die emotionelle Basis für die Entstehung der »autoritäre Persönlichkeit« und damit für den Rückfall in den Faschismus. »If fear and destructiveness are the major emotional sources of fascism«, schrieb das Autorenkollektiv um Theodor W. Adorno in ihrer über tausend Seiten umfassenden Studie *The Authoritarian personality* (1950) zusammenfassend, »eros belongs mainly to democracy.«³⁰ Jean Paul Sartre war bereits 1945 in einem vielzitierten »Portrait de l'antisémite«, das 1946 auch in englischer und 1948 in deutscher Übersetzung erschien, zu dem Schluss gekommen: »He (the antisemite, LH) is a man who is afraid. ... Antisemitism, in a word, is fear of man's fate.«³¹ Die Angst wurde also nicht nur als individuell zu behandelndes Leid wahrgenommen, sie galt auch als eine veritable Gefahr für die Demokratie. Einer der Gründerväter der bundesdeutschen Politikwissenschaft, Dolf Sternberger, schrieb 1949 unter der Zwischenüberschrift »Das Verhängnis der Angst« in einem Artikel mit dem Titel »Demokratie der Furcht oder Demokratie der Courage?«: »Die Angst ist der schlechteste Lehrmeister. Sie zieht nämlich die Gefahr herauf.«³² Sie sei, so führte er bezogen auf die Machthaber des jungen Staates aus, ein doppeltes Verhängnis: »Einmal wird der furchtsam auf Sicherheit bedachte Machthaber, wie gut er es auch meinen mag, selbst zum unfreiwilligen Unterdrücker; und zugleich lockt er die Gegner an, die sich auf dieses Geschäft besser verstehen – die freiwilligen Unterdrücker.«³³ Ähnlich besorgte Beobachtungen finden sich für die Situation in den USA. Der New York Times Kolumnist J. Donald Adams schrieb am 21. Dezember 1947 in seinem Blatt, einen berühmten Satz Roosevelts aus dem Jahr 1933 aufgreifend und für die Nachkriegssituation abwandelnd: »The most we have to fear is fear itself.«³⁴

30 Adorno et al. 1950, S. 976, siehe auch die Rezension der Studie »Psyche« ein Jahr nach deren Erscheinen, Wilhelm 1951.

31 Sartre 1946, S. 177 und 178. Das französische Original erschien in der von Sartre gegründeten Zeitschrift *Le Temps Modernes* Sartre 1945, eine leicht gekürzte deutsche Übersetzung brachte drei Jahre später die *Die Wandlung*, Sartre 1948.

32 Sternberger 1949, S. 8 (Hervorh. im Original).

33 Sternberger 1949, S. 9.

34 Adams 1947, S. 2. Franklin D. Roosevelt hatte in seiner ersten Antrittsrede als 32. Präsident der USA am 4. März 1933 gesagt: »So, first of all, let me assert my firm belief that the only thing we have to fear is ... fear itself – nameless, unreasoning, unjustified terror which paralyzes needed efforts to convert retreat into advance.« Franklin D. Roosevelt Presidential Library and Museum, First Inaugural Address, <https://www.fdrlibrary.org/first-inaugural-curriculum-hub> (zuletzt besucht: 22. 5. 2023).

Wie Jamie Cohen-Cole für die amerikanische Gesellschaft in den 1950er Jahren herausgearbeitet hat, führte die Erforschung, Vermessung und Behandlung der Angst zur Politisierung des Selbst, weil sich die Amerikaner über die zur Sozialpathologie geronnenen Figur der »autoritären Persönlichkeit« in aufgeschlossene Demokraten und engstirnige Demokratiefeinde (Faschisten oder Bolschewisten) einteilen ließen – ein effektives Mittel zur Diskreditierung politischer Gegner.³⁵ Meine These zum Aufstieg der Motivationspsychologie in den USA und Westdeutschland lautet nun: Indem Motivationspsychologen in den späten vierziger und frühen fünfziger Jahren die Angst im Rahmen ihres Konzepts der »Leistungsmotivation« und einer als »demokratisch« deklarierten Erziehung³⁶ zum zentralen Produktivitäts- und Wachstumsfaktor umdeutete, verknüpfte sie auf der Ebene der menschlichen Natur »Demokratie« und Kapitalismus.³⁷ Und zwar so eng, dass vor allem die Motivationspsychologen selbst davon überzeugt waren, die Förderung des einen (Kapitalismus) ziehe zugleich die Entwicklung der anderen (»Demokratie«) natürlicherweise nach sich. Unternehmerisches und »demokratisches« Handeln fielen im Konzept der Leistungsmotivation in eins, weshalb das Konzept zu einem zentralen Element entwicklungspolitischer Interventionen werden konnte und Leistungsmotivationsforschung üppige finanzielle Förderung erhielt.

Zwar überlebte die Vorstellung vom »natürlichen« Band zwischen Kapitalismus und Demokratie das Ende des Kalten Krieges nicht lange. Spätestens seit der Öffnung Chinas für den Weltmarkt Ende der 1970er Jahre bei gleichzeitig ausbleibender bzw. rasch wieder zurückgenommener Demokratisierung war klar, dass Kapitalismus und Demokratie alles andere als »natürliche« Verbündete sind.³⁸ Gleichwohl verbreitete sich diese Sichtweise schon in den fünfziger Jahren über das Feld der Psychologie hinaus bis in

35 Cohen-Cole 2014, S. 35–62. Jamie Cohen-Cole spricht auch von »politics of selfhood«, Cohen-Cole 2009, S. 221.

36 Mit dem Ausdruck »nicht-autoritär« sollen Erziehungskonzepte der 1950er Jahre charakterisiert werden, die im weiteren Kontext der Re-Education Politik entwickelt wurden, von den »anti-autoritären« Erziehungsbestrebungen etwa der Kinderladenbewegung in den frühen 1970er Jahren hinsichtlich der angestrebten Ziele aber deutlich unterschieden werden müssen.

37 Wie bereits in der Einleitung angemerkt, schreibe ich »Demokratie« hier in Anführungsstriche, um zu markieren, dass es sich um das Demokratieverständnis einzelner Motivationspsychologen handelt.

38 Kapitalismus und Demokratie sind aber auch keine »natürlichen« Feinde. Vielmehr scheint es sich um Ordnungskonzepte zu handeln, deren Verhältnis immer wieder aufs Neue austariert werden muss. Siehe dazu Kocka/Merkel 2015, Iversen 2010, Nolte 2012, S. 426–432, Nolte 2015, S. 133 f., Krahé 2022.

die Entwicklungspolitik hinein, in der sie bis heute Verfechter hat.³⁹ Man mag einwenden, dass es bereits in der Weimarer Republik zur (vorläufigen) Annäherungen zwischen Demokratie und Kapitalismus kam, wenn man etwa an das Schlagwort von der »Wirtschaftsdemokratie« und das Programm eines »demokratischen Kapitalismus« denkt.⁴⁰ Die Verschränkung auf der Ebene der menschlichen Natur aber, um die es mir hier geht, war in den 1950er Jahren neu.

In den folgenden drei Kapiteln werde ich zunächst herausarbeiten, wie Psychologen um den Amerikaner David McClelland das Konzept der Leistungsmotivation entwickelten, warum sie es als menschliches Grundbedürfnis zu denken begannen und welche Rolle dabei das Problem der Angst spielte (6). Anschließend werde ich beschreiben, wie McClelland und Heinz Heckhausen auf je eigene Weise die individualpsychologische Ausprägung dieses Motivationstyps auf demokratische Erziehungsformen zurückgeführten (7) und schließlich zeigen, wie vor allem David McClelland Leistungsorientierung mit wirtschaftlichen Wachstum in Verbindung brachte (8).

39 Siehe etwa McCowan/Unterhalter 2015, S. 36, siehe aber die kritische Nachuntersuchung von Beugelsdijk/Smeets 2008, in der McClellands Grundargument dennoch zugestimmt wird.

40 Siehe dazu Peukert 1987, S. 112–116, Müller/Tooze 2015, Rehling 2015, Hacke 2018, S. 308–321, 360–365, Müller 2019, S. 7–146.

6 Motivationsforschung als Leistungsmotivationsforschung

Zu Beginn der Motivationsforschung stand nicht Leistungsorientierung im Zentrum der Aufmerksamkeit, sondern die generelle Frage: Was treibt Menschen an? Über sie erwartete die Öffentlichkeit von der akademischen Psychologie sowohl in den USA als auch in Westdeutschland in den vierziger und fünfziger Jahren Aufklärung, allerdings aus durchaus unterschiedlichen Bedürfnislagen heraus.

In den USA beruhte das gesellschaftliche Interesse an Motivationsfragen einerseits auf der zunehmenden Kenntnis von Freuds Ideen. Die vielfach wiederaufgelegten Schriften deutscher Psychoanalytiker wie Franz Alexander, Karen Horney und Erich Fromm, die in den 1930er Jahren in die USA emigriert waren, trugen gerade in ihrer Kritik an Freuds Grundthesen dazu bei, dass die Psychoanalyse in der breiteren amerikanischen Öffentlichkeit diskutiert wurde.¹ Andererseits gewann motivationspsychologisches Wissen in dem Maße an Relevanz, wie die Amerikaner seit 1942 Informationen über die Verbrechen der Nazis erhielten und die amerikanische Bevölkerung für den Krieg gegen die Achsenmächte mobilisiert werden musste. Berichte über den Holocaust ließen in weiten Teilen der Gesellschaft die Frage dringlich werden, wie Menschen zu derartigen Taten fähig seien und wie an ihre wahren Motive heranzukommen wäre – und zwar objektiv, wissenschaftlich, verlässlich. Dem, was Menschen von sich mitteilten, war ganz offensichtlich nicht mehr zu trauen. »Americans in general – and psychologists in particular –«, schrieb der Motivationspsychologe David McClelland rückblickend, »were ready enough to believe such unconscious drives should be studied as they tried to fathom how such »good« Germans had behaved in such terrible ways towards Jews.«²

Angesichts ernstzunehmender faschistischer Tendenzen auch in der amerikanischen Gesellschaft war das nicht nur Neugier für die Abgründe der

¹ Die drei genannten Analytiker kritisierten Freud vor allem für seine, aus ihrer Sicht, übermäßige Betonung des Sexuellen auf Kosten gesellschaftlich und kulturell vermittelter Ängste in der Gegenwart. Siehe dazu Makari 2012, S. 113, Ross 2012, S. 167–178, Herzog 2017, S. 22–34.

² »Scientific Psychology as a Social Enterprise«, unveröffentlichter Vortrag von David McClelland an der Boston University, ca. 1994, S. 5 f., Papers of David McClelland, Harvard University Archives, HUGFP 145, Box 98, Folder: Scientific Psychology as a Social Enterprise – ca. 1994.

menschlichen Natur im fernen Europa, sondern ein Wissensbedürfnis, das von der Sorge getragen war, Ähnliches könne sich auch im eigenen Land ereignen. Noch im Februar 1939 waren New Yorker Bürger Zeugen eines Nazi-Aufmarsches im Herzen ihrer Stadt geworden, an dem sich 20.000 Anhänger des Amerikadeutschen Volksbunds beteiligt hatten. Das Magazin *Life* überschrieb zwei Wochen später eine Photostrecke der sich an den Aufmarsch anschließenden Kundgebung im Madison Square Garden mit dem Titel: »It Can Happen Here«.³

Auch wenn die Anhängerschaft faschistischer Gruppierungen landesweit für insgesamt eher gering erachtet wurde,⁴ boten derartige Aufmärsche ein Furchtszenario, das bis in die 1950er Jahre wirkte und gerade Humanwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler dazu anspornte, die kulturellen und psychologischen Grundlagen des Faschismus zu studieren und damit zugleich auch, ex negativo, jene der Demokratie. Dem 1940 zu diesem Zweck gegründeten »Committee for National Morale«, eine private Organisation unter dem Vorsitz von Arthur Upham Pope, gehörten Psychologen, Journalisten, Psychiater, Anthropologen und Soziologen an, von denen viele in der Nachkriegszeit zu den führenden Vertretern ihres Fachs aufstiegen.⁵ »U. S. national character was consequently not a military soft spot«, wie die amerikanische Historikerin Ellen Herman betont, »but rather« – Margaret Mead zitierend – »the psychological equipment with which we can win the war.«⁶ Forschungsprogramme der Nachkriegszeit knüpft an diesen Ansatz an.⁷

In Westdeutschland dagegen erwartete die Öffentlichkeit vom motivationspsychologischen Wissen vor allem Hilfe bei persönlichen Problemen, etwa im Beziehungs- oder Berufsleben sowie bei Erziehungsfragen. Der Psychologe Alfred Däumling hielt 1958 in einem Forschungsüberblick zur »Motivation als psychologisches Grundproblem« fest: »Wer diese Frage nach der Motivation recht beantworten kann, der vermag auch, nach weitverbreiteter Ansicht, entscheidend zu helfen.« Er berief sich dabei auf eine Umfrage in der Münchner Bevölkerung aus dem Jahr 1952.⁸ Weder bestanden in der Bundesrepublik in Nicht-Fachkreisen größere Kenntnisse über die Wir-

3 Anonym 1939, S. 22, siehe auch Huston 1939, S. 70, Kramer 1940.

4 Ward 1935, S. 35, Katznelson 2013, S. 56 f.

5 Darunter Gordon Allport, Ruth Benedict, Walter Bingham, Edwin Boring, Hadley Cantril, Leonard Doob, Erik Erikson, Erich Fromm, Geoffrey Gorer, David Levy, Kurt Lewin, Margaret Mead, Karl Menninger, Adolf Meyer, Gardner Murphy, Henry Murray, Edward Strecker, Goodwin Watson, Robert Yerkes, siehe Herman 1995b, S. 50.

6 Herman 1995b, S. 51.

7 Herman 1995a, S. 64.

8 Däumling 1958, S. 40.

kungsweise des Unbewussten – das Wissen der Psychoanalyse verbreite sich hier erst ab dem Anfang der 1960er Jahre vor allem in der studentischen Öffentlichkeit⁹ – noch gab es schon eine breite Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit.¹⁰ Die bereits erwähnte Studie zur »Authoritarian Personality« (1950), die in den USA ein großes Echo gefunden hatte, wurde in der Bundesrepublik der fünfziger Jahre kaum und allenfalls kritisch rezipiert.¹¹

Für die Entwicklung der akademischen Motivationsforschung waren diese unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexte bedeutsam. Aus dem spezifisch amerikanischen Interesse ergab sich eine von Anwendungsfragen zunächst noch weitgehend unbeeinflusste Grundlagenforschung, die versuchte, die von Psychoanalytikern mittels Introspektion gewonnenen Motive messend zu erschließen. Im westdeutschen Kontext hingegen entstand Anfang der 1950er Jahre eine Motivationsforschung, die das amerikanische Grundlagenwissen zwar eifrig aufgriff, dann aber für die psychodiagnostische Praxis weiterentwickelte, insbesondere in den neu geschaffenen Erziehungsberatungsstellen. Anwendungsfragen spielten hier von Anfang an eine Rolle. Innerhalb der Psychologie beruhte das gestiegene Interesse an Motivationsfragen beiderseits des Atlantiks auf der Hoffnung, das Konzept der Motivation könne eine integrative Funktion erfüllen, sei es im Sinne einer Zusammenführung unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Befunde oder innerhalb der sich immer weiter ausdifferenzierenden Psychologie selbst. Das Psychologische Institut an der Universität von Nebraska rief 1953 ein jährlich stattfindendes Symposium ins Leben, das sich ausschließlich dem Studium der Motivation widmete und schon bald Psychologen auch von außerhalb der USA anzog.¹²

9 Die großangelegte Würdigung Freuds zu seinem hundertsten Geburtstag 1956 in Frankfurt am Main sowie weiteren westdeutschen Städten, die in der Forschung lange als Durchbruch der Psychoanalyse in der BRD galt, zeigte in der weiteren Rezeption außerhalb psychoanalytischer Kreise vielmehr die immer noch starke Skepsis bis offene Ablehnung und Unkenntnis seiner Ideen bei den Bundesdeutschen, siehe dazu Kauders 2014, S. 193–198. Zur Durchsetzung der Psychoanalyse ab dem Anfang der 1960er Jahre, siehe Herzog 2017, S. 131, Kauders 2014, S. 207–211, Tändler 2016, S. 203–248.

10 Berghoff 1998, S. 111, Frei 2012, S. 397–406.

11 Platz 2012, S. 115 f. Der von Theodor W. Adorno verfasste Teil dieser tausendseitigen Studie erschien erst 1973 in deutscher Übersetzung bei Suhrkamp unter dem Titel *Studien zum autoritären Charakter*.

12 1955 nahm erstmals David McClelland am »Nebraska Symposium on Motivation« teil, wie es bis heute heißt, 1968 Heinz Heckhausen. Siehe für eine Übersicht der seit 1953 stattfindenden Symposien die Website des Psychologischen Instituts der Universität von Nebraska-Lincoln, <https://psychology.unl.edu/symposium/symposia-1953-present> (letzter Zugriff: 1. 5. 2023).

»Motivation provides a central theme«, schrieben die Veranstalter im Vorwort ihres Tagungsbandes, »around which a vast amount of experimental data from many divergent sources can be assembled and evaluated.«¹³ Ähnlich programmatische Äußerungen finden sich in der westdeutschen Psychologie der 1950er Jahre. Adolf Däumling kam 1957 auf dem 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie zu dem Schluss, das Konzept der Motivation sei »in besonderem Maße geeignet, die Einheit der Psychologie, sei sie nun mehr theoretisch oder mehr praktisch orientiert, darzutun.«¹⁴

David McClelland und die Anfänge an der Wesleyan University

Versucht man den Entstehungskontext für jenen Forschungszusammenhang zu rekonstruieren, der sich erst ab der Mitte der 1950er Jahre unter der Bezeichnung »Motivationspsychologie« fassen lässt,¹⁵ sieht man sich in die zweite Hälfte der 1940er Jahre versetzt. Nicht das ideologische Gegeneinander des Kalten Krieges, sondern die Kriegs- und unmittelbare Nachkriegszeit noch davor schuf die Bedingungen, unter denen David McClelland (1917–1998) mit seinen Schülern und jungen Kollegen an der Wesleyan University in Middletown, Connecticut, daran ging, einen Weg zu finden, Motive messend zu erschließen. Wenn ich im Folgenden darum David McClelland für meine Analyse auswähle, so deshalb, weil es die Arbeiten seiner Forschungsgruppe waren, die einen wesentlichen Beitrag zur Etablierung der amerikanischen Motivationsforschung leisteten, nachdem Paul Thomas Young in den 1920er und 30er Jahren, stark beeinflusst durch Kurt Lewin, erste Tierversuche zum Studium der Motivation unternommen hatte, ohne schon zu einem »final dogmatic statement of the principles of motivation« zu gelangen.¹⁶

13 Keefe 1953, S. iii.

14 Däumling 1958, S. 42. Neben Adolf Däumlings Vortrag, der den Titel »Motivation als psychologisches Grundproblem« trug, gab es auf dem 21. Kongress der DGP zehn weitere Vorträge zum Thema Motivation.

15 David McClelland schrieb 1955: »The psychology of motivation is in its infancy. In fact, it can hardly be said to exist as a separate discipline or field of study within psychology today.« McClelland 1955c, S. v.

16 Young 1936, S. viii. Paul Thomas Young verbrachte 1926/27 ein Sabbatical in Berlin bei Kurt Lewin, siehe Barker et al. 1965, S. 1085. Die außerakademischen Versuche Ernest Dichters, eine eigene, theoretisch weitgehend unreflektierte Motivforschung vor allem zum Einsatz in der Werbebranche zu etablieren, spielten dafür keine Rolle. Weder David McClelland noch Heinz Heckhausen bezogen sich jemals auf Ernest Dichter. Siehe zur Rolle Ernest Dichters für die Geschichte der Konsumgesellschaft, insbesondere der Werbebranche in den USA und Europa,

Die von McClelland und seinen Schülern verfassten Artikel und Bücher waren nicht nur in den USA maßgeblich, sie beeinflussten auch Psychologen in Westdeutschland, Japan, Australien, Brasilien, England, Italien und den Niederlanden.¹⁷

In seinem Psychologie- und Soziologiestudium war der 1917 in Mount Vernon, New York, geborene und in einem streng methodistischen Elternhause aufgewachsene David McClelland nicht mit dem Thema »Motivation« in Berührung gekommen.¹⁸ In allen drei psychologischen Qualifikationsschriften – der Bachelorarbeit an der Wesleyan Universität (1938), der Masterarbeit an der Universität von Missouri (1939) und der Doktorarbeit an der Yale Universität (1941) – hatte er sich mit Gedächtnisprozessen und dem Erinnerungsvermögen beschäftigt.¹⁹ Akademisch sozialisiert in einem Umfeld, in dem Mäuse durch Labyrinth gelockt, Ratten mit Stromstößen konditioniert und Versuchspersonen dazu angehalten wurden, sinnlose Silben auswendig zu lernen, war McClelland in einer Psychologie groß geworden, in der persönlichkeitspsychologische Fragen schlicht nicht vorkamen. Die amerikanische Psychologie der 1930er und 1940er Jahre stand ganz im Zeichen der behavioristischen Lerntheorie, zumal an der Yale Universität, wo die einflussreichen Lernpsychologen Clark Hull (seit 1929) und Hobart Mowrer (seit 1934) am gut ausgestatteten Institute for Human Relations forschten.²⁰ In seiner zweiten Bachelorarbeit im Fach Soziologie, die McClelland bei dem deutsch-jüdischen Emigranten Sigmund Neumann anfertigte, war es um ein entwicklungspolitisches Großprojekt (die Tennessee Valley Authority) gegangen, das Franklin D. Roosevelts im Rahmen seines New Deals lanciert hatte.²¹ Auch wenn McClelland zwanzig Jahre später in seinem bekanntesten

Schwarzkopf/Gries 2007, Schwarzkopf/Gries 2010, Malherek 2017, mit Blick auf die Schweiz, Eugster 2018.

17 Siehe die Verweise auf die internationale Motivationsforschung bei Heckhausen 1965a, S. 690, Heckhausen 1967a, S. 164 und Atkinson 1983b, S. 361.

18 Die folgenden Ausführungen zu David McClellands Biographie basieren auf: McClelland 1984b, siehe auch Winter 1982.

19 Die Bachelorarbeit entstand bei John McGeoch (siehe McClelland 1942a), die Masterarbeit bei Arthur Melton (siehe McClelland 1942b), die Doktorarbeit wurde von Carl Hovland betreut (siehe McClelland 1943).

20 Siehe dazu Lemov 2006, S. 73–106. Clark Hull war zwischen 1940 und 1950 der meist zitierte Psychologe in den USA, siehe dazu Goodwin 2015, S. 323.

21 Sigmund Neumann gehörte nach seiner Rückkehr aus dem amerikanischen Exil Ende der 1940er Jahre zu den Mitbegründern der bundesdeutschen Politikwissenschaft. Er war insofern für McClelland bestimmend, als er ihn mit Max Webers Werk bekannt machte, auf dessen berühmte Studie zur Protestantischen Ethik sich McClelland später immer wieder bezog.

Buch *The Achieving Society* (1961) auf entwicklungspolitische Fragen zurückkam, zeichnete sich auch in dieser Arbeit keine Neigung für motivationspsychologische Fragen ab. Wie also kam er dann zu diesem Thema? Die kurze Antwort lautet: Durch eine Kette sich zufällig ergebender Umstände, ja Zwangslagen, die sich durch die Kriegssituation ergaben.

Da sich McClelland noch während des Studiums aus religiösen Gründen als Kriegsdienstverweigerer gemeldet hatte, hatte er die Auflage erhalten, an der Heimatfront Ersatzdienst zu leisten. Das American Friends Service Committee, ein von Quäkern seit dem Ersten Weltkrieg betriebenes Hilfswerk, das sich der Flüchtlingshilfe verschrieb, bot ihm zu diesem Zweck eine Stelle an, nachdem er selbst nur wenige Jahre zuvor mit der Heirat seiner Frau vom Methodismus zum Quäkertum konvertiert war. Zuständig für die Auswahl von Freiwilligen, die zur Flüchtlingshilfe in Europa eingesetzt werden sollten, war McClelland hier dazu aufgerufen, psychologisch einzuschätzen, wer sich zum Auslandseinsatz eigne. Diese Aufgabe verwies erstmals in ganz praktischer Hinsicht auf persönlichkeitspsychologische Fragen.

Die entscheidende Gelegenheit, sich parallel dazu auch theoretisch mit dem Thema »Persönlichkeit« und »Motivation« zu beschäftigen, ergab sich aber erst im Jahr 1944, als McClelland am Bryn Mawr College, einer ebenfalls von Quäkern betriebenen Privathochschule für Frauen in der Nähe von Philadelphia, eine Vertretungsprofessur von Donald MacKinnon erhielt.²² MacKinnon war ein Schüler Henry Murrays gewesen, jenes Psychologen an der Harvard Universität, der mit seinem Buch *Explorations in Personality* (1938) einen der wichtigsten Beiträge zur Persönlichkeitspsychologie vorgelegt hatte und zwischen 1943 und 1945 für das Office of Strategic Services, einer Vorläuferorganisation der CIA, bei der Auswahl und Ausbildung künftiger Geheimagenten half.²³

Mit der Aufgabe konfrontiert, in Vertretung des MacKinnon Lehrstuhls aus dem Stand einen Doppelkurs in Persönlichkeitspsychologie und Abnormaler Psychologie zu unterrichten, sah sich McClelland gezwungen, sich die Materie innerhalb kürzester Zeit im Selbststudium anzueignen. Erst hier las er zum ersten Mal Sigmund Freud, Henry Murray und das einflussreiche Lehrbuch *Principles of Abnormal Psychology* (1941), das Bela Mittelmann, ein New Yorker Psychiater und Psychoanalytiker, sowie Abraham Maslow, Mitbegründer der Humanistischen Psychologie, gemeinsam verfasst hatten. Rückblickend beschrieb McClelland diesen unfreiwilligen Crashkurs als sein

²² Siehe zu McClellands früher wissenschaftlichen Karriere auch die Erinnerungen von David G. Winter, seinem ehemaligen Schüler: Winter 1998.

²³ Robinson 1992, S. 276–285, Murray/Staff 1948.

eigentliches Psychologiestudium.²⁴ Die in den Jahren 1944/45 gehaltenen Vorlesungen fasste McClelland unter dem Titel *Personality* zu seinem ersten, 650 Seiten starken Buch zusammen, das 1951 erschien.²⁵

Dass McClelland sich dem Thema »Persönlichkeit« so spät, zugleich aber auch so intensiv zuwandte, war insofern folgenreich, als er sich nun in einer Position zwischen Behaviorismus und Psychoanalyse einzurichten begann. Er knüpft an beide Traditionen an und ging zugleich zu ihnen auf Distanz. Aus seinem Studium übernahm er das Streben nach Beobachtbarkeit, experimenteller Replizierbarkeit und Quantifizierbarkeit als Ideal wissenschaftlichen Arbeitens, während ihm das, was an den großen psychologischen Zentren des Landes geschah, zunehmend inhaltsleer, lebensfern und über die Maßen mit versuchstechnischen Fragen beschäftigt erschien. »How do we know«, fragte er sich ablehnend, »that schedules of reinforcement, studied so intensely by Skinnerians, are relevant to learning as it takes place in real life as opposed to a bar-pressing situation?«²⁶ Zentrale Grundannahmen der Psychoanalyse auf der anderen Seite, wie jene, dass Phantasien das Verhalten bestimmen, galten ihm als unwissenschaftlich, weil sie sich der experimentellen Überprüfbarkeit entzogen. »It was difficult to understand how the clinical inferences made by psychoanalysts about unconscious motives could be trusted or how they could become a part of a scientific psychology which relied on public observability of facts.«²⁷

Als McClelland nach Beendigung des Krieges an die Wesleyan Universität zurückkehrte und dort 1946 zum Vorsitzenden des Psychologischen Instituts berufen wurde, nahm er sich vor, einen Weg zu finden, sein neu gewonnenes Interesse an Motivationsfragen auf experimentellem Weg zu vertiefen. An der Wesleyan Universität dominiert zu dieser Zeit zwar auch die behavioristische Lerntheorie, zugleich aber gab es dort auch eine gewisse Aufgeschlossenheit für die neu entstehende Kulturanthropologie und für psychoanalytische Perspektiven.

Eine Frage, die Sozialwissenschaftlerinnen und Psychologen in dieser Zeit beschäftigte, war, wie der rasche soziale Aufstieg jener Amerikanerinnen und Amerikaner zu erklären sei, deren Eltern erst vor zwei bis drei Generationen in die USA eingewandert waren, also etwa zwischen 1890 und 1915. »[W]e had all observed at firsthand the very striking fact that people who started out very different from each other – looking different, talking various

24 »What ensued might be called the education of David McClelland in psychology.« McClelland 1984b, S. 12.

25 McClelland 1951.

26 McClelland 1984b, S. 10.

27 »Scientific Psychology as a Social Enterprise« (Harvard University Archives).

other languages, with different peculiar customs – ended up in one or two generations to be very much like each other.«²⁸ Die offensichtliche Frage für viele sei gewesen: »How had this amazing transformation happend?«²⁹ Während akademische Psychologen selbst Sozialisierungs- und Akkulturationsprozesse mit Hilfe ihrer behavioristischen Lerntheorie zu erklären versuchten, gedachte McClelland sich dem Problem über die Erforschung der unbewussten Antriebe zu nähern, auch, weil sich ihm die Frage nach den Bedingungen von Akkulturation und Sozialisation mit der Erfahrung mischte, dass dem, was Menschen über ihre wahren Motive mitteilten, häufig nicht zu trauen war. Ähnlich wie Vertreter der Psychoanalyse dieser Zeit (die meisten selbst europäische Immigranten), war McClelland zu der Auffassung gelangt, dass sich die meisten Menschen ihrer eigentlichen Antriebe nicht bewusst seien. »[T]here was a growing awareness in the country that one could not believe what people said their motives were.«³⁰ Im Zentrum seiner Forschung sollten darum die psychischen Inhalte stehen, statt nur verhaltensmäßige Reaktionen. Diese aber galt es beobachtend und nicht deutend zu erschließen. Es ging darum, wie er sich selbst ausdrückte, »to be tough minded (i. e., experimental) about a tender-minded subject (i. e., human motivation).«³¹

Für die Realisierung dieses Anliegens und den eigentlichen Beginn der Motivationsforschung an der Wesleyan Universität erwiesen sich nochmals die Nachkriegsumstände als ausschlaggebend. Einerseits waren die Mitarbeiter, die McClelland in dieser Zeit für sein Projekt gewann, fünf bis sechs Jahre älter und reifer als üblich, weil sie wegen des Krieges ihr Studium unterbrochen hatten und nun als Veteranen an die Universität zurückkehrten. »That meant not only that they were better able to carry out complex research procedures on their own«, wie McClelland rückblickend schrieb, »but also that they had had the kind of emotional experiences that interested them in the kinds of emotional und personality problems that were of increasing interest to me.«³² Wichtiger aber war, dass sich

28 McClelland, »Scientific Psychology as a Social Enterprise«, S. 3 (Harvard University Archives).

29 McClelland, »Scientific Psychology as a Social Enterprise«, S. 3 (Harvard University Archives).

30 McClelland, »Scientific Psychology as a Social Enterprise«, S. 5 (Harvard University Archives). McClelland hatte auch früher wiederholt betont, dass dieses Misstrauen einer seiner persönlichen Antriebe war, eine Methode zu entwickeln, Motive objektiv zu erschließen, siehe: McClelland 1984a, S. 449, McClelland 1984b, S. 4.

31 McClelland 1984b, S. 12 f.

32 McClelland 1984b, S. 15, siehe auch McClellands Erinnerung in: McClelland 1986.

aus dieser Kriegserfahrung auch Beziehungen zum Militär erhalten hatten, die nun zur Akquirierung von Fördergeldern genutzt werden konnten. So war es kein Zufall, dass ausgerechnet das 1946 gegründete Office of Naval Research (ONR) davon überzeugt werden konnte, jenes Forschungsvorhaben zu finanzieren, das im Januar 1947 unter der Bezeichnung »Need Analysis Research Project« begonnen und fünfeinhalb Jahre später unter dem Titel *The Achievement Motive* (1953) publiziert werden sollte – die Basis für vieles, was McClelland in seiner späteren Karriere tat.³³ McClellands Student John W. Atkinson nämlich, mit dessen Bachelorarbeit alles begann, hatte als Marineflieger gedient, und so erschien es McClelland naheliegend, die Marine um finanzielle Unterstützung seiner Arbeit zu ersuchen. Anlässlich des 50jährigen Jubiläums des Psychologischen Laboratoriums an der Wesleyan Universität im Jahr 1946³⁴ lud McClelland einen Marineoffizier an die Universität, der aus rettungstechnischen Gründen Interesse an Wahrnehmungsfragen hatte. »He wanted to determine the best color flare to save Naval aviators who were dumped in the ocean.«³⁵ Mit dem Versprechen, zu dieser für die Marine unmittelbar relevanten Frage eine Antwort zu liefern, begann Atkinson unter der Leitung McClellands zum projektiven Ausdruck von Bedürfnissen zu forschen, also zur Frage, ob Bedürfnisse die Wahrnehmung beeinflussen können, weil sie bestimmte Phantasien hervorrufen.

Dass das Need Analysis Research Project von einem derart konkreten militärischen Anliegen ausging, verschwieg McClelland später. Genauso wie er lieber den Grundlagencharakter seiner Forschung hervorhob, statt deren mögliche militärische Anwendung zu erwähnen. Das geldgebende Office of Naval Research aber förderte Grundlagenforschung ausdrücklich deshalb, weil es sich erhoffte, darauf aufbauend später militärisch relevante Erkenntnisse zu gewinnen: »[T]he Navy is fully aware«, hieß es im Vorwort zum Bericht der zwischen 1945 und 1950 geförderten ONR-Projekte, »that

33 McClelland gab rückblickend an, im Rahmen dieses Forschungsprojekts, insbesondere durch die Betreuung seines damaligen Studenten John W. Atkinson, für die Motivationspsychologie eingenommen worden zu sein, siehe McClelland 1986, S. 194.

34 Das Psychologische Laboratorium an der Wesleyan Universität war 1894 von Andrew C. Armstrong gegründet worden, siehe dazu Benjamin 2000, S. 319. Das eigentlich 1944 fällig gewesene 50jährige Jubiläum fand wegen des Krieges zwei Jahre verspätet im Jahr 1946 statt, siehe Potts 2015, S. 276.

35 Dieses Zitat McClellands stammt aus der nicht publizierten Qualifikationsschrift Karen Lynne Edwards: *A Psychobiography of David C. McClelland*. An Honors Thesis at the Department of Psychology and Social Relations, Harvard – Radcliffe Colleges, 28. 3. 1978, S. 60, David C. McClelland collection compiled by David G. Winter, Harvard University Archives, HUM 270, Box 1, Folder 4.

a sound basic research policy is the foundation of later developments on the applied side.«³⁶ Auf einer von der US Navy abgehaltenen Konferenz im September 1950, auf der auch McClelland präsentierte, bemerkten die Offiziere J. W. Macmillan und H. E. Page in einem Vortrag: »Motivating a civilian population for an all-out war effort is certainly a subject for research with potentially great application. So also are the restriction of disaffected and disloyal personnel, and the creation of attitudes of acceptance for policy concerned with their control.«³⁷

Auch wenn McClelland später im Vorwort von *The Achievement Motive* hervorhob, vom ONR ein Höchstmaß an Forschungsfreiheit genossen zu haben und in keiner Weise zu irgendwelchen Zugeständnissen gedrängt worden zu sein,³⁸ ist doch eine Spannung zu konstatieren zwischen seiner dezidiert pazifistischen Grundüberzeugung und der vom Geldgeber intendierten militärischen Verwendung motivationspsychologischen Wissens. Der Verweis auf einen »all-out war effort«, für den die Zivilbevölkerung zu mobilisieren wäre, bezog sich 1950 auf eine mögliche Konfrontation mit der Sowjetunion und China. In dem seit dem 25. Juni 1950 laufenden Koreakrieg waren gerade Psychologen umfassend eingebunden.³⁹ Der Verweis rückte damit die Motivationspsychologie klar in den Kontext des Kalten Krieges. Diese Perspektive war aber nicht von Beginn an bestimmend. Vielmehr beruhte die Unterstützung des ONR, wie erwähnt, auf Erfahrungen und Kontakten aus dem zurückliegenden Zweiten Weltkrieg, sie wäre mithin auch unabhängig vom heraufziehenden Kalten Krieg angestoßen worden und ist darum in dieser Frühphase zwischen 1947 und 1950 als Auswuchs aus dem Zweiten Weltkrieg zu verstehen.⁴⁰

36 Guetzkow 1963, S. vii.

37 Macmillan/Page 1963, S. 270. Der Vortrag trug den Titel »Making Military Applications of Human Relations Research«.

38 »[I]t (the ONR, LH) has never attempted to short-circuit long-run theoretical development in favor of immediate practical advantage to the Navy. In fact, it has never even suggested to us what our research objectives should be.« McClelland et al. 1953, S. ix.

39 Siehe dazu Herman 1995a, S. 58 ff., Herman 1995b, S. 130 f. Eine der ersten umfassenden Aufarbeitungen der Nutzung psychologischer Theorien für militärische Zwecke inklusive psychologischer Kriegsführung legte Ende der siebziger Jahre der britische Psychologe, Journalist und spätere Historiker Peter Watson vor, siehe Watson 1978.

40 Im erwähnten Vortrag von Macmillan und Page heißt es eingangs: »The research described in the preceding sections of this report was undertaken by the Office of Naval Research in response to requests by Naval officers who had learned something of social science research during the war years and immediately thereafter, and who believed that research in human relations could produce results which were both applicable to and necessary in over-all military operations.« Macmillan/Page 1963, S. 267 (Hervorh. von mir, LH).

Auch wenn McClellands Position zwischen Pazifismus und militärischer Förderung nur opportunistisch genannt werden kann, muss doch in Rechnung gestellt werden, dass auch noch nach der Gründung der National Science Foundation im Jahr 1950 die allermeisten psychologischen Forschungsprojekte vom ONR Geld erhielten.⁴¹ Der amerikanische Wissenschaftshistoriker Stuart Leslie hält zudem fest, dass in den 1950er Jahren 80 Prozent der Fördersummen für Forschung und Entwicklung vom Verteidigungsministerium kamen, der Großteil des für die Sozialwissenschaften vorgesehenen Budgetes floss an die Psychologie.⁴² Zum Imageproblem wurde diese Art der Förderung erst mit dem Vietnamkrieg, nachdem die Öffentlichkeit erfuhr, wie sehr auch Sozialwissenschaftler darin involviert waren und Studierende 1968/69 für die »Demilitarisierung« der Universitäten demonstrierten.⁴³

Diese Kritik veränderte die Wissenschaftsförderung in den USA nachhaltig und damit auch, wie und wo geforscht wurde. Militärisch relevante Forschungsprojekte (nicht aber McClellands Motivationsforschung), die bislang an Universitäten angesiedelt waren und in diesem Rahmen den dort geltenden Forschungsstandards unterlagen, wanderten an private Einrichtungen ab, etwa an das American Institute for Research oder die Human Resources Research Organization.⁴⁴ Forscher, die ihre Arbeit an diesen Zentren fortsetzten, wurden von ihren Kollegen an den Universitäten schon bald nicht mehr ernst genommen, zudem verschwanden die dort entstandenen Forschungsergebnisse in der grauen Literatur, weil es zunehmend schwieriger wurde, sie in den etablierten wissenschaftlichen Journalen zu platzieren.

Die universitär betriebene Forschung auf der anderen Seite verlor ihren modernisierungstheoretischen und sozialreformerischen Optimismus und begann sich vermehrt mit sich selbst zu beschäftigen, das heißt mit innerfachlichen Kontroversen und wissenschaftstheoretischen Grundsatzdebatten. Mir scheint Rüdiger Grafs Vorschlag sinnvoll, für die 1970er Jahre von »Détente Science« zu sprechen, um die in dieser Dekade betriebene Forschung in struktureller und thematischer Hinsicht, aber auch im Hinblick auf das skeptischere Selbstverständnis und die Absage an universalistische Wahrheitsansprüche, von der durchs Militär geprägten »Cold War Science« der 1950er und 1960er abzugrenzen.⁴⁵

Für die Motivationsforschung David McClellands, der 1956 von der Wesleyan Universität nach Harvard wechselte und dort für über dreißig Jahre

41 Herman 1995a, S. 57.

42 Leslie 1993, S. 1 f., Bycroft 2012, S. 198.

43 Siehe hierzu Rohde 2012, S. 144 f., Leslie 1993, S. 233–249.

44 Rohde 2013, S. 116–127.

45 Graf 2017, S. 17–22.

blieb, hatte dieser Umstand zur Folge, dass andere Geldquellen erschlossen werden mussten. Fanden sich in den 1950er Jahren verschiedene Stiftungen zur Förderung bereit, darunter die Markle Foundation, die Ford Foundation und die Carnegie Foundation, so gelang es McClelland in den 1960er Jahren wieder, Gelder vom Staat einzuwerben, unter anderem vom National Institute for Mental Health, vom State Department sowie vom Peace Corps.⁴⁶ In den 1970er Jahren aber ging McClelland auch dazu über, im Rahmen seiner 1963 gegründeten Beratungsfirma McBer & Company weltweit Feldforschung zu betreiben – ich komme darauf zurück. An die Stelle des von der Regierung finanzierten Technokraten trat also zunehmend der Unternehmer-Wissenschaftler – ein typisches Merkmal für *Détente Science*, wie Rüdiger Graf festhält.⁴⁷ Für die Entstehungsphase der Motivationspsychologie an der Wesleyan Universität aber, auf die ich im Folgenden genauer schauen möchte, waren die aus dem Zweiten Weltkrieg fortbestehenden Förderstrukturen maßgeblich. Als sich diese Strukturen zu verändern begannen, war der Grundstein für die Motivationspsychologie als eigenständiger Forschungsstrang innerhalb der akademischen Psychologie gelegt.⁴⁸

Psychoanalyse im Labor

Das Need Analysis Research Project startete im Januar 1947. Zusammen mit seinem Schüler John W. Atkinson, der im Februar desselben Jahres sein Studium mit einem Bachelor abschloss, begann David McClelland also an der Wesleyan Universität die Frage zu bearbeiten, ob Bedürfnisse die Wahrnehmung beeinflussen. Sehen Menschen, die von einem starken Bedürfnis beherrscht sind, Dinge, die andere Menschen mit anderen Bedürfnissen so nicht sehen? Für Psychoanalytiker und Psychiater wäre das keine lohnenswerte Forschungsfrage gewesen. Schließlich besteht in der Deutung von Wahrnehmungen und Phantasien, wie sie der Patient mitteilt, eine der Haupttätigkeiten des Analytikers, mit dem Ziel, die ihnen zugrundeliegenden wahren Bedürfnisse offenzulegen. Dass zwischen beiden Größen (Wahrnehmungen/Phantasien und Bedürfnissen) eine kausale Verbindung besteht, galt im klinischen Kontext als ausgemacht. David McClelland kritisierte an diesem deutenden Verfahren einerseits, dass es hochgradig subjektiv und

⁴⁶ Papers of David McClelland, Harvard University Archives, HUGFP 145, Box 25, Folder: My Vita [David McClelland's Vita, ca. 1986].

⁴⁷ Graf 2017, S. 22.

⁴⁸ McClellands wichtigste motivationspsychologische Arbeiten erschienen zwischen 1953 und 1961.

nicht überprüfbar war. Man konnte nie sicher sein, ob nicht eine andere Deutung derselben Patientenbeschreibung auf andere Bedürfnisse gestoßen wäre. Angesichts der auch öffentlich geführten Grundsatzdebatten innerhalb der psychoanalytischen Bewegung in den 1930er und 1940er Jahren, in der die einen eher Ängste, die anderen eher Lüste als letzte Ursachen annahmen, war das eine durchaus naheliegende Sorge. Andererseits störte McClelland, dass sich auf hermeneutischem Weg kaum verlässliche Aussagen über die Stärke eines Bedürfnisses treffen ließ. Ob die Häufigkeit bestimmter Phantasien mit der Intensität des sie auslösenden Bedürfnisses korreliert, oder gerade nicht, darüber ließ sich nur spekulieren. Kurzum: Ob und wie Bedürfnisse, Wahrnehmungen und Phantasien zusammenhängen und ob ihr Verhältnis adäquat als Projektion von etwas Innerem nach außen zu fassen sei, musste für McClelland auf gänzlich andere Art, nämlich experimentell in den Blick genommen werden.

Den Weg, den er und Atkinson darum einschlugen, beschritt jenen der Psychoanalyse gleichsam rückwärts. Statt von beschriebenen Wahrnehmungen und Phantasien mittels eines hermeneutischen Verfahrens auf Bedürfnisse *zu schließen*, sollte im Labor ein spezifisches Bedürfnis künstlich erzeugt werden, um dann *zu beobachten*, welche Wahrnehmung oder Projektionen es auslöse. So konnte man nicht nur sicher sein, mit welchem Bedürfnis man es zu tun hatte (denn man hatte es ja selbst »erzeugt«), sondern es würde zusätzlich möglich, dessen Intensität zu regulieren. »The hope of this new approach«, schrieben beide Autoren in ihrem ersten Artikel für *The Journal of Psychology*, »is that certain principles can be established of the ways in which needs of different strengths affect projection so that there will be real experimental support for inferences from projections to needs.«⁴⁹

Die Idee, zu diesem Zweck das Hunger-Bedürfnis zu wählen, kam nicht von ungefähr. Nicht nur ließ sich Hunger besonders leicht durch zeitlich variable Nahrungsentzüge in unterschiedlichen Intensitäten erzeugen. Zur Auswirkung von Hunger hatten gerade Behavioristen auch unzählige Tierversuche unternommen. »There had been plenty of studies of the effects of hunger or hours of food deprivation on the behavior of rats«, schrieb McClelland später, »Why not study the effect of hunger on humans.«⁵⁰ Diese Übertragung einer behavioristischen Experimentaltradition auf die Erforschung von Bewusstseinsphänomenen sollte sich als folgenreich erweisen,

49 McClelland/Atkinson 1948a, S. 206.

50 McClelland 1984b, S. 13. Insofern Versuchstiere immer animiert werden müssen, damit sie überhaupt etwas tun – sei es durch Nahrungsdeprivation, Schmerzinduktion oder sexuelle Stimulation –, war »Motivation« auch in lernpsychologischen Experimenten immer ein Thema gewesen, wenngleich ein nachgeordnetes.

weil sie ein Vorverständnis davon etablierte, was Bedürfnisse eigentlich seien: nämlich Mangelzustände, die nach Ausgleich streben. Für die Art und Weise, wie McClelland schließlich das »Leistungsbedürfnis« dachte, war das zentral, und, wie sich später erweisen und eingestanden werden sollte, ein Fehler, wenngleich ein produktiver. Ich komme darauf zurück.⁵¹ Festzuhalten bleibt, die Wahl des Hunger-Motivs erfolgte aus forschungspragmatischen Gründen: Hunger war bequem zu evozieren, ethisch unproblematisch, leicht regulierbar und in seiner Wirkungsweise gut bekannt.⁵²

Als Versuchspersonen wählten McClelland und Atkinson 108 junge Marine-soldaten, die an der Naval Submarine Base in New London, Connecticut, stationiert waren und auf ihre Zulassung zum eigentlichen U-Boot Training warteten.⁵³ Ganz im Sinne des geldgebenden Office of Naval Research erklärten die beiden Psychologen ihren Versuchspersonen, die Untersuchung habe das Ziel, das Sehvermögen zu testen, was diese als Teil ihrer Zulassungsprüfung deuteten und entsprechend ernst nahmen – im Unwissen darüber, worum es eigentlich ging. In drei Gruppen unterteilt, von denen die erste eine, die zweite vier, die dritte sechzehn Stunde gefastet hatte, bestand dann das eigentliche Experiment darin, auf einer Leinwand vermeintlich schwach illuminierte (tatsächlich nicht vorhandene) Bilder zu beschreiben und eben dabei ihre Phantasien preiszugeben.

Das durchaus überraschende Ergebnis des Experiments war, dass die Frequenz der essensbezogenen Beschreibungen dessen, was die verschiedenen Versuchsgruppen auf der weißen Leinwand zu erkennen glaubten, zwar mit zunehmenden Hunger stieg, aber nicht in dem Sinne, dass die Hungrigen mehr Essbares beschrieben als die weniger Hungrigen. Vielmehr beschrieben die Hungrigen mehr Gegenstände, die sich in instrumenteller Hinsicht auf Essen bezogen, etwa einen Löffel, einen Teller oder einen Esstisch. Damit schien McClelland Freuds These, das Phantasien stets unmittelbare Wunscherfüllungen seien, zum Teil widerlegt: »fantasy does not always serve the purpose of wish fulfillment or substitute gratification for pleasure denied in reality, an assumption which has been rather frequently made.«⁵⁴ Je hungriger jemand sei, desto mehr denke er darüber nach, *an Essen zu kommen*, nicht an Essen selbst, jedenfalls bis zu einer gewissen

51 Siehe Seite 164 in diesem Buch.

52 McClelland/Atkinson 1948a, S. 216 f.

53 McClelland/Atkinson 1948a, S. 206.

54 McClelland et al. 1949b, S. 253, siehe auch mit Verweis auf Henry Murray, der sich seinerseits auf Freud bezog: »[T]hey (die Resultate des Versuchs, LH) do not support the logical assumption, made by Murray, that the stronger a need is the greater will be the terminal or goal response activity projected.« McClelland/Atkinson 1948a, S. 220, siehe bei Murray 1938, S. 260.

Erträglichkeitsgrenze.⁵⁵ »[A] relatively satiated person may dream of food but a hungry person begins to dream of ways of getting food – of walking out of the room, for example.«⁵⁶ Wurden die Versuchspersonen hingegen vom Versuchsleiter durch Hinweise gezielt dazu gebracht, Essbares zu »sehen«, beschrieben sie dieses als größer im Vergleich zu neutralen Objekten, was wiederum den Erwartungen der Versuchsleiter entsprach.⁵⁷

Mit dieser ersten Versuchsreihe hatten McClelland und Atkinson Hinweise erhalten, wie sich anhand von Wahrnehmungsbeschreibungen die Stärke eines Bedürfnisses bestimmen ließ. Außerdem hatten sie den für die Marine relevanten Nachweis erbracht, dass Bedürfnisse in der Tat die Wahrnehmung verzerren können. Dies alles war nicht auf hermeneutischen, sondern auf empirischem Weg geschehen. In einer zweiten Versuchsserie wiederholen die beiden Psychologen ihr Hunger-Experiment, diesmal jedoch mit Fokus auf die Phantasieproduktion selbst.

Erstmals setzten sie hierfür den von Henry Murray und Christiana Morgan Mitte der 1930er Jahre an der Psychologischen Klinik der Harvard Universität entwickelten Thematischen Auffassungstest (TAT) ein, bei dem Versuchspersonen zu einer Reihe speziell entworfener Bilder kurze Geschichten schreiben müssen, deren Inhalt anschließend Rückschlüsse auf ihre Persönlichkeitsstruktur erlaube. Das Verfahren ähnelte dem von Hermann Rorschach 1921 veröffentlichten Tintenkleckstest, aus dem es hervorgegangen war. Anders als dieser aber war der TAT wesentlich strukturierter, das verwendete Bildmaterial gab konkrete, bürgerliche Szenen vor, die bei aller Offenheit doch auf einen sehr spezifischen kulturellen und sozialen Kontext verwiesen. Einige der Bilder entstammten populären Zeitschriften wie der *Saturday Evening Post* oder dem Wochenmagazin *Collier's*, andere lassen sich dem amerikanischen Realismus zuordnen.⁵⁸

55 Bei zunehmend unerträglicher werdendem Hunger stellte sich ein Delirium ein, und was sich dann beobachten ließ, stimmte wieder mit den Erkenntnissen der klinischen Psychologie und der Psychoanalyse überein: statt über einen Weg nachzudenken, an Essen zu kommen, verloren sich die Versuchspersonen dann in der Phantasie, schon im Besitz von Essbarem zu sein. McClelland 1951, S. 494–497.

56 McClelland/Atkinson 1948a, S. 219. McClelland räumte ein, dass aus biologischer Sicht nicht einleuchte, warum ein Löffel, Teller oder Tisch für die Frage, wie man an Essen komme, nützlich sei.

57 McClelland/Atkinson 1948a, S. 220.

58 Zur Geschichte des Thematischen Auffassungstest: Anderson 1999, Stein/Gieser 1999; zum verwendeten Bildmaterial Keller 2013, S. 77 ff.; zum Selbstverständnis, das projektiven Testverfahren zugrunde liegt und durch diese mit hergestellt wird, Galison 2004; zur globalen Verbreitung und dem kolonialgeschichtlichen Erbe projektiver Tests, Lemov 2011; Murray

Neben der Bestätigung der Ergebnisse der ersten Versuchsserie⁵⁹ – wieder zeigte sich, dass mit zunehmenden Hunger Geschichten *zur Erlangung* von Essbarem geschrieben wurden sowie zusätzlich auch solche, die um Essensmangel kreisten –, ging es nun vor allem um die Entwicklung einer verlässlichen Auswertungsmethode für dieses unkonventionelle Datenmaterial. Unterschiedliche Auswerter sollten möglichst ohne vorherige Absprache hinsichtlich der in solchen TAT-Geschichten zum Ausdruck kommenden Bedürfnisse zum selben Urteil kommen, also nach denselben Schlüsselwörtern Ausschau halten. Als dies durch die Festlegung spezifischer Auswertungskriterien mit 80prozentiger Übereinstimmung gelang, schien ein Weg gefunden, wie Bedürfnisse in ihrer Intensität messend erschlossen werden konnten. »If the results are confirmed at more complex need levels«, schrieben McClelland und Atkinson in ihrem zweiten Artikel des Need Analysis Research Projects abschließend, »it should be possible to obtain a single score measuring need strength which would combine the shifts occurring in story content as the strength of the need increases.«⁶⁰ Mit der Übertragung der bislang gewonnenen Methode auf ein komplexeres Motiv sollte sich die Hinwendung zu Leistung ergeben, was weder Zufall noch Absicht war.

Leistung als Bedürfnis

Im Frühjahr 1948 begann sich das Need Analysis Research Project auszuweiten. Hatte David McClelland die bislang unternommenen Experimente nur mit John Atkinson durchgeführt, der bis Februar 1947 noch sein Schüler gewesen war,⁶¹ so stießen nun die Yale Doktoranden Russell Clark und Thornton Roby hinzu. Über die Jahre bis 1953, als das Projekt zu einem Abschluss gebracht werden konnte, sollten es noch einige mehr werden.⁶² Ein Grund für die Erweiterung des Teams war, dass nun nicht mehr mit Marinesoldaten an einem einzigen Stützpunkt experimentiert wurde, sondern mit College Studenten an vier verschiedenen Einrichtungen: der Wesleyan Universität, dem Trinity College, dem New Britain State Teachers College und der Universität von Connecticut.

McClelland hatte das Need Analysis Research Project von Anfang an als

und Morgan beschrieben ihr Verfahren erstmals in einem Artikel für die Zeitschrift *Archives of Neurology and Psychiatry*, Murray/Morgan 1935.

59 McClelland/Atkinson 1948b, S. 654.

60 McClelland/Atkinson 1948b, S. 657.

61 Siehe Atkinson 1983a, S. 385.

62 Siehe die Danksagung im Vorwort von *The Achievement Motive*, McClelland et al. 1953, S. ix.

Serie angelegt. Die ersten vier Artikel, die hieraus hervorgingen, trugen in ihrem Titel römische Zahlen (I bis IV), um anzuzeigen, dass die gewonnenen Erkenntnisse aufeinander aufbauten. Diesem Vorgehen lag die implizite Annahme zugrunde, dass Forschung vom Einfachen zum Komplexen fortschreite, weil sich aus der Lösung einfacher Probleme ein Weg abzeichne, der zu den schwierigeren Fragen hinführe. Die Hunger-Experimente waren in diesem Sinne nur Vorbereitung für das Eigentliche gewesen, nämlich ein Bedürfnis, das nicht dem Körper, sondern der Psyche entspringen würde. Dieser Vorgehenslogik zufolge war Hunger ein primitives Bedürfnis, für sich selbst besehen nicht eigentlich von großem Interesse; ein sogenanntes »psychogenetisches« Bedürfnis demgegenüber interessant und komplex. »No one is particularly interested in diagnosing hunger from projective responses«, schrieben die Autoren in ihrem vierten Artikel, der zeitgleich mit dem dritten im *Journal of Experimental Psychology* erschien.⁶³ Das versteht sich zunächst nicht von selbst. Bedenkt man jedoch, dass der weitere Zusammenhang des Projekts die Persönlichkeitspsychologie war, aus der heraus sich die Motivationspsychologie als eigenständiger Forschungsstrang gerade von McClellands Arbeiten ausgehend erst nach und nach entwickelte, leuchtet es ein. Denn dass Menschen situationsbedingt unterschiedliche Hungerphantasien haben, trug zur Erforschung von »Persönlichkeit« wenig bei; anhand dieses Kriteriums ließen sich Menschen gerade nicht sinnvoll unterscheiden.

Zu welchem psychogenetischen Bedürfnis aber führten die Hunger-Experimente hin, welcher Weg hatte sich mit ihnen eröffnet? Die allgemeine Antwort lautet: Auf ein Verhaltensphänomen, von dem man zeigen konnte, dass es analog zum Hungerbedürfnis funktioniere, weshalb man berechtigt wäre, es als Bedürfnis anzusehen. »It was to establish this kind of parallelism of function that work began in this series with a simple physiological tension [also Hunger] which nearly everyone would accept as a need or drive«, erklärten die Autoren. »Consequently, if the results in this experiment are in substantial agreement with those obtained in earlier ones in the series, it will provide evidence for the existence of higher order psychogenic needs which at least function like those at a simpler physiological level.«⁶⁴ Die Hunger-Experimente hatten nicht nur bestätigt, dass Bedürfnisse die Wahrnehmung (und die Phantasie) tatsächlich beeinflussen. Mit ihnen hatte sich in den Köpfen der Forscher auch eine Vorstellung davon herausgebildet, was ein Bedürfnis überhaupt sei. Ihnen kam damit eine folgenreiche epistemische Funktion

63 McClelland et al. 1949b, S. 242.

64 McClelland et al. 1949b, S. 242f.

zu. Hunger war zur Bedürfnis-Blaupause geworden, auf deren Grundlage weitere psychische Phänomene als Bedürfnisse konzeptionalisiert wurden. Die Suche nach einem psychogenetischen Verhaltensphänomen, das sich analog zum Hungerbedürfnis untersuchen ließe, war darum ein Akt, durch den dieses Verhaltensphänomen überhaupt erst *als* Bedürfnis denkbar wurde.

Dass man sich bei der Suche nach einem solchen Verhaltensphänomen nun ausgerechnet für Leistungsstreben entschied und nicht, wie McClelland zeitweise auch erwo, etwa für Neugier oder Wissensdrang,⁶⁵ hatte mit der Annahme zu tun, dass Misserfolgserfahrungen das Streben nach zukünftigem Erfolg erzeugen würden. Misserfolg wurde diesem Vorverständnis gemäß wie ein Mangel (von Erfolg) gedacht, der ebenso natürlich »gestillt« werden müsse wie der Hunger eines Fastenden – und eben dies sei das Leistungsstreben bzw. das Leistungs*bedürfnis*. »[I]t was assumed that failure on ego-involved tasks would arouse *n.* achievement [= »need for achievement«] and conversely that success would tend to decrease or satiate *n.* achievement.«⁶⁶ Das war insofern auch in forschungspragmatischer Hinsicht praktisch, als sich Misserfolgserlebnisse besonders leicht evozieren ließen, ein Kriterium, das ja schon für die Wahl des Hungerbedürfnisses ausschlaggebend gewesen war. Der Ausdruck »*n* Achievement« ging auf Henry Murray zurück, der in seiner Studie *Explorations in Personality* (1938) bereits zwischen 13 primären (physiologischen, angeborenen) und 28 sekundären (psychischen, erlernten) »needs« (abgekürzt: *n*) unterschieden hatte, eine Unterscheidung, die grundsätzlich auch schon Paul Young und Edward Tolman vorgenommen hatten und die sich bis auf William McDougall Instinkt-Liste zurückführen lässt.⁶⁷ Der Eindruck, den Murrays Schriften bei McClelland während seiner Lehrstuhlvertretung am Bryn Mawr College hinterlassen hatten, war offensichtlich groß.

Zwar handelte es sich bei der Parallelisierung von Hunger und Leistungsstreben um nicht mehr als eine Hypothese, was die Autoren an diesem Punkt ihrer Forschung noch offen zu bedenken gaben. »No one knows for certain«, schrieben sie, »that there is a unitary *n* Achievement which can be satisfied by success and aroused by failure, in the same way that hunger is satisfied by

65 Dieser Hinweis findet sich bei Karen Lynne Edwards: *A Psychobiography of David C. McClelland*. An Honors Thesis at the Department of Psychology and Social Relations (unveröffentlicht), Harvard – Radcliffe Colleges, 28. 3. 1978, S. 61, David C. McClelland collection compiled by David G. Winter, Harvard University Archives, HUM 270, Box 1, Folder 4.

66 McClelland et al. 1949a, S. 311.

67 Murray 1938, S. 80, vgl. Allport 1937, Young 1936, S. 154 f., Tolman 1926, McDougall 1923, S. 130–176.

food and aroused by deprivation of food.«⁶⁸ Bislang gab es nicht einmal eine verbindliche Bezeichnung für das fragliche Verhalten. Neben »achievement« war auch von »mastery«, »pride«, »craving for superiority«, »ego impulse«, »self-esteem«, »self-approval« oder »self-assertion« die Rede.⁶⁹ Sofern sich aber bei künstlich hervorgerufenen Misserfolgserfahrungen in TAT- und Wahrnehmungstests dieselben Effekte einstellen würden wie bei Hunger, nämlich ein nachweisbarer Anstieg von Phantasien, die instrumentell auf Erfolg bezogen wären, schloss man, dass es sich bei all diesen Bezeichnungen um Spielarten ein und desselben Bedürfnisses handeln müsse. In allen späteren Veröffentlichungen galt es dann als ausgemacht, dass »n Achievement«, also das Leistungsbedürfnis existiert. Zum Terminus *technicus* »n Ach« verkürzt und in dieser Form unzählige Male wiederholte, wurde daraus schon bald eine Selbstverständlichkeit.

Wie aber war McClelland überhaupt auf die Idee gekommen, Leistungsstreben beruhe auf einer Mangellogik und funktioniere analog zum Hungerbedürfnis? Diese Annahme war den Versuchen ja vorausgegangen. Nicht nur versteht sich die Hypothese, wer Misserfolge erlebe strebe gerade deshalb zukünftig nach Erfolg, nicht von selbst, sie sollte sich – darauf habe ich schon hingewiesen – letztlich auch als falsch erweisen und in ihren weiteren Implikationen den Abschluss des Forschungsprojekts um nahezu drei Jahre verzögern. Ein Fehler, der gerade nicht als Sackgasse beschrieben werden kann, weil er den Fokus auf Leistungsstreben gelenkt, damit weiter Experimente angeregt und den gesamten Gang der zukünftigen Forschung bestimmt hatte. »Historically the most rapid advance in theory«, schrieb McClelland in seiner 1951 erscheinenden Studie *Personality*, an der er parallel zum Need Analysis Research Project seine Vorlesungen am Bryn Mawr College verarbeitete, »would seem to occur when someone hits on a lucky hypothetical construct which has a number of implications which can be tested.«⁷⁰ »N Achievement« war aus McClellands Sicht ein solches glückliches Konstrukt, ein epistemisches Objekt mit »surplus meaning«,⁷¹ wie er weiter ausführte, dass dazu erfunden wurde, Messwerte zu interpretieren (»n Achievement, which was invented to interpret data«) und zugleich einen Bedeutungsüberschuss in sich trug, der zu weiterer Forschung Anlass gab.

Aber nochmals: Warum konnte die Parallele Hunger/Leistung naheliegend erscheinen? Ein aufschlussreicher Hinweis findet sich in einem Zwischen-

68 McClelland et al. 1949b, S. 242.

69 McClelland et al. 1949b, S. 242, siehe auch Sears 1942, S. 236, auf den sich die Autoren stützten.

70 McClelland 1951, S. 84.

71 McClelland 1951, S. 84.

bericht für das Office of Naval Research vom 2. November 1949, in dem McClelland die bisherigen Ergebnisse seiner Forschungsgruppe darlegte und sein weiteres Vorgehen skizzierte. Dort heißt es: »Achievement motivation was chosen for two reasons: 1) the conditions or experimental techniques which presumably arouse it (e. g. ego-involvement) are widely used and fairly well standardized among psychologists and, 2) achievement motivation is one of the most important acquired motives in our culture.«⁷² Ich glaube, der erste Punkt war hier bedeutsamer als der zweite, auch wenn die von McClelland behauptete kulturelle Dominanz des Leistungsthemas in den USA der 1940er und 1950er Jahre sicherlich nicht unwichtig war. Der Umstand, dass jene Experimentalkonzepte, von denen McClelland annahm, dass sie Leistungsstreben hervorrufen würden, weit verbreitet und sogar standardisiert waren, zeigt, wie sehr der bisherige Forschungsstand determinierte, was denkbar war und wie man vorzugehen gedachte. Verwiesen ist damit nämlich auf eine Forschungstradition, deren spezifische Rezeption durch McClelland eine logische Brücke zum Hungerbedürfnis schlug, *weil sie sich gemäß der Mangellogik* auslegen ließ. Alles, was McClelland noch tun musste, war, die Behauptung aufzustellen, in dieser Forschungstradition sei es immer schon um Leistung gegangen.

Gemeint ist die sogenannten »Anspruchsniveauforschung«, die auf Ferdinand Hoppe, einen Schüler Kurt Lewins in Berlin, zurückging und die in den USA der späten 1940er Jahre auf großes Echo stieß. Verschiedene Psychologen griffen Hoppes Forschung auf, darunter auch solche, mit denen McClellands während seiner Zeit an der Yale Universität in Kontakt gekommen war. Will man also verstehen, wie McClellands Fokussierung auf das Leistungsthema aus dem damaligen Forschungskontext herauswuchs, muss man sich wenigstens in groben Zügen vor Augen führen, worum es in der Anspruchsniveauforschung ging. Ihre ermöglichende Rolle im Entstehungsprozess der Leistungsmotivationsforschung zeigt die Bedeutung an, die dem Transfer deutscher Psychologie in die USA zukam, insbesondere derjenigen Kurt Lewins und seiner Schüler.

In seinem bahnbrechenden Artikel »Erfolg und Misserfolg« von 1931 hatte Ferdinand Hoppe argumentiert, dass Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse nicht an objektive Leistungen, sondern an das subjektive Können geknüpft sind. Wem eine bestimmte Tätigkeit wiederholt gelinge, schätze den Wert dieser Tätigkeit als Leistung niedriger ein als jemand, dem dieselbe Aufgabe wie-

72 David C. McClelland, Scientific Progress Report, MH 120 (C-2), 2. November 1949, Harvard University Archives, Papers of David McClelland, HUGFP 145, Box 40, Folder: Status and Annual Reports, Need Analysis Research Project N7 ONR 499.

derholt misslang. Während Ersterer von sich selbst die Vorstellung ausbilde, diese Art von Tätigkeit zu beherrschen, gelange Letzterer zum Glauben, ihr nicht gewachsen zu sein; für den einen erscheint sie darum nicht besonders anspruchsvoll, für den anderen liegt sie außer Reichweite.

Hoppe hatte damit nicht nur gezeigt, dass die Wahrnehmung des Werts einer Aufgabe erfahrungsabhängig ist, sondern auch, dass sich diese Wahrnehmung gesetzmäßig verschiebt, je nachdem, ob eine Serie von Erfolgen oder eine Serie von Misserfolgen durchlaufen wurde. Er illustrierte dies mit einem einfachen Beispiel: »Wenn es z. B. einer Vp. zum erstenmal gelungen ist, 8 Ringe auf das laufende Band zu hängen so betrachtet sie das als Erfolg. Dieselbe Leistung wertet sie aber als Mißerfolg, wenn das eigentliche Ziel der Aufgabe, »alle 16 Ringe aufhängen«, vorher schon einmal erreicht war.«⁷³ Als Bezeichnung für diese erfahrungsbedingte Könnensvorstellung führte Hoppe den Ausdruck »Anspruchsniveau« ein, weil es gerade diese Könnensvorstellung sei, aus der sich ein subjektiver Anspruch auf zukünftige Leistungen ableitete.⁷⁴

Eine weitere wichtige Beobachtung war, dass Versuchspersonen die Tendenz zeigten, ihr Anspruchsniveau »hochzuhalten«, wie Hoppe sagte. Die Vorstellung vom eigenen Können nämlich spiele eng in die viel grundsätzlichere Vorstellung vom eigenen Selbst hinein und affiziere das, was Hoppe analog zum Anspruchsniveau das »Ich-Niveau« nannte.⁷⁵ Gemeint war damit: Wer wiederholt subjektiv schwierige Aufgaben meistert, erhöhe mit der Zeit sein Selbstwertgefühl, wer hingegen wiederholt hinter seinem bisherigen Vermögen zurückbleibt, setze mit der Zeit sein Ich-Niveau herab. Und Versuchspersonen zeigten die Tendenz, in diesem Sinne lieber »mehr« als »weniger« zu sein.⁷⁶ Die Ausbildung und Verschiebung des Anspruchsniveaus zu erforschen, hieß darum nichts weniger, als sich aus psychologischer Perspektive mit der Formung des »Ich« zu beschäftigen – ein Thema, das über Jahrzehnte dem experimentellen Zugriff der Psychologie entzogen geblieben war, auch dem Willenspsychologen Narziß Ach, und das deshalb auf so großes Interesse stieß, insbesondere in den USA.

David McClelland nun, der mit dieser Forschung aus zweiter Hand, nämlich in der Rezeption seiner ehemaligen Kollegin Pauline Sears, deren Ehemann Robert Sears und dessen Doktorandin Helen Nowlis an der Yale Universität in Berührung gekommen war,⁷⁷ sah in der Anspruchsniveauforschung vor

73 Hoppe 1931, S. 10.

74 Hoppe 1931, S. 10.

75 Hoppe 1931, S. 32.

76 Vgl. Hoppe 1931, S. 62.

77 McClelland et al. verwiesen in ihren Artikeln III und IV der »Need Analysis«-Serie unter

allem eine bequeme Möglichkeit, Versuchspersonen künstlich eine Misserfolgserfahrung zu verschaffen, um so in ihnen das von Hoppe beschriebene Bedürfnis auszulösen, das Ich-Niveau »hochzuhalten«. Leistungsstreben und Ichbeteiligung (auf Englisch: »ego-involvement«) fielen damit beinahe nebenbei in eins, das Bedürfnis nach einem positiven Selbstwertgefühl (anstelle von Minderwertigkeit) und das von McClelland postulierte »Bedürfnis« nach Leistung – oder n Achievement – wurden so identisch. »Since these instructions are also the ones commonly called ›ego-involving‹ by other workers in the field,« erklärten McClelland und seine Mitarbeiter in einer aufschlussreichen Fußnote in ihrem vierten Artikel der »Need Analysis«-Serie, »it is apparent the authors believe that ego-involvement and n Achievement arousal are the same thing under certain conditions.«⁷⁸

Zwar hatte auch schon Ferdinand Hoppe zwischen Misserfolgserlebnissen und Selbstwertgefühlen einen Zusammenhang hergestellt und eher nebenbei auf Alfred Adlers 1912 erstmals beschriebenen »Minderwertigkeitskomplex« verwiesen.⁷⁹ Mit einem »Leistungsbedürfnis« hatte Hoppe darum das Streben, sein Anspruchsniveau hochzuhalten, aber nicht assoziiert. Vorbereitet worden war diese von McClelland und seinen Mitarbeitern erstmals vorgenommene Identifizierung durch Robert Sears' spezifische Auslegung der Anspruchsniveauforschung – ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie sehr Rezeptionsprozesse kontextabhängige Aneignungsprozesse sind. Sears schrieb 1942 in seinem auf Hoppe aufbauenden Artikel »Success and Failure. A Study of Motility«: In jedem Zuhause, in jeder Schule, auf jedem Spielplatz und in jeder Kirche belebe das Streben nach Prestige und Anerkennung das soziale Leben. Jede soziale Interaktion stelle in Wahrheit eine Wettbewerbssituation dar, in der man gewinnen oder scheitern könne. Damit entsprechend umzugehen, sei darum ein erlernter Bestandteil der Persönlichkeitsstruktur eines und einer jeden.⁸⁰ McClelland und seine Mitarbeiter verwiesen sowohl in ihrem dritten wie auch in ihrem vierten Artikel der »Need Analysis«-Serie auf diesen Beitrag Sears'. Wenn sie nun College Studenten für ihre Experimente auswählte, um zu testen, ob Leistungsstreben ein Bedürfnis sei, so auch deshalb, weil Colleges und Universitäten selbst schon Institutionen sind, in denen das Erbringen von Leistungen eine zentrale Rolle spielt. Colleges und Universitäten boten damit die passende Laborsituation.

anderem auf Sears 1942, Nowlis 1941, Sears 1941 sowie auf Alper 1946, die ihrerseits direkt an Hoppe und Lewin anknüpften.

78 McClelland et al. 1949b, S. 251, Fußnote 7.

79 Vgl. Hoppe 1931, S. 42.

80 Sears 1942, S. 236.

Die eigentlichen Experimente, die McClelland und seine Kollegen dort nun durchführten, liefen darauf hinaus, in einem ersten Teil Leistungsstreben zu evozieren, beziehungsweise »Ego-Involvement« hervorzurufen, um in einem zweiten Teil mittels Wahrnehmungs- und Thematischen Auffassungstests zu untersuchen, welche Phantasien in Reaktion dazu auftraten. Was in den Hungerexperimenten durch Fasten erreicht worden war, musste nun selbst Teil des Experiments werden, nämlich die Erzeugung eines Mangelzustandes.⁸¹ Auf der Grundlage der Anspruchsniveauforschung nahmen McClelland und seine Kollegen an, das Leistungsstreben werde dann geweckt, wenn Versuchspersonen ihr Selbstwertgefühl herausgefordert sähen, weil ihr Können auf die Probe gestellt wird. Ihr zu erwartendes Bedürfnis, bei einem solchen Test gut abzuschneiden, um – in der Terminologie der Anspruchsniveauforschung – ihr Ich-Niveau hochzuhalten oder sogar anzuheben, wäre ihr »Leistungsbedürfnis«.

Besonders leicht ließ sich eine solche Lage durch die Erteilung einer Aufgabe herstellen, deren erfolgreiche Bewältigung die Versuchspersonen annehmen konnten, nur um alsbald mitgeteilt zu bekommen, dass sie hinter den Erwartungen zurückgeblieben seien. Um die nötige persönliche Ernsthaftigkeit – oder »Ichbeteiligung« – bei der Ausführung dieser Aufgaben zu gewährleisten, gaben die Versuchsleiter in autoritativer Weise zu verstehen, dass es sich bei den erteilten Aufgaben um Intelligenztests zur Auswahl von Führungsposten handle. »The present research is being conducted for the Navy«, fügten sie ihren einführenden Bemerkungen hinzu, »to determine which educational institutions turn out the highest percentage of students with administrative qualifications shown by superior scores on these tests.«⁸²

So wie auf diese Weise Misserfolgserlebnisse durch *höhere* Vergleichswerte evoziert wurden, konnten nun ebenso umstandslos Erfolgserlebnisse hervorgerufen werden, indem man die Versuchspersonen glauben machte, sie hätten besser abgeschnitten als andere – durch *niedrigere* Vergleichswerte also. Die drei auf diese Weise gebildeten Gruppen – eine Misserfolgsgruppe, eine Erfolgsgruppe und eine neutrale Vergleichsgruppe – zeigten dann im zweiten Versuchsteil die beabsichtigten Parallelen zu den Hunger-Experimenten. Die Misserfolgsgruppe beschrieb in ihren TAT-Geschichten mehr Phantasien, die instrumentell auf zukünftige Erfolge bezogen waren als die Erfolgsgruppe, und beide zusammen zeigten mehr erfolgsbezogene Phantasien als die neutrale Vergleichsgruppe. In der Misserfolgsgruppe sei also das Streben, diese zukünftigen Erfolge zu realisieren, stärker geweckt worden als

81 McClelland et al. 1949b, S. 251.

82 McClelland et al. 1949a, S. 313.

in der Erfolgsgruppe, genau wie in der Hungergruppe das Streben nach Essen stärker geweckt worden war als in der Gruppe, die nicht gefastet hatte. Die ausgebliebenen Erfolge der Misserfolgsgruppe korrespondierte gemäß der den Versuchen zugrundeliegenden Mangellogik mit dem Hunger der Fastenden.

Damit schien nicht nur gezeigt, dass das Streben nach Leistung ein Bedürfnis sei, sondern grundsätzlich noch, dass zwischen primären und sekundären Bedürfnissen kein Unterschied bestehe. Bedürfnisse also, die dem Körper entspringen und solche, die aus der Psyche hervorgehen, seien im Wesentlichen funktionell gleich.⁸³ Das Fazit lautete: »The similarity of these results to those obtained with hunger was interpreted to mean that manipulation of success and failure had aroused a secondary need which functioned like a primary one and that such a procedure was a promising method for experimentally inducing different intensities of the need for achievement.«⁸⁴

Ein erster Hinweis darauf, dass diese Ergebnisse kein allgemein gültiges Gesetz beschrieben, sondern höchstens eine orts- und personenabhängige Tendenz, findet sich in einer beiläufigen Bemerkung versteckt, aus der zugleich ersichtlich wird, in welchem Maße kulturspezifische Vorannahmen in die Experimentalordnung einfließen. So heißt es im dritten Artikel der »Need Analysis«-Serie an einer Stelle lapidar: »Only the results of the male S's [subjects] were used, most of whom were veterans.«⁸⁵ Mit anderen Worten: Die Ergebnisse weiblicher Versuchspersonen wurden aussortiert. Es war also nicht so, dass Frauen von Anfang an nicht Teil der Versuche gewesen wären, vielmehr wichen deren Ergebnisse von jenen der Männer in einer Weise ab, dass McClelland und seine Mitarbeiter sie für unbrauchbar erachteten. Für die Hunger/Leistung-Parallele hieß das, dass Leistungsstreben offenbar doch nicht in der Weise aus Misserfolgserlebnissen resultiert, wie Hunger für alle Menschen auf Nahrungsmangel folgt, weil die Frage, welche Art von Erlebnis überhaupt als Misserfolg erlebt und wie mit einem solchen dann umgegangen wird, viel stärker zwischen Menschen zu variieren schien.

Bemerkenswerterweise führte dieser für sich genommen gewichtigen Befunde nicht zur Verabschiedung der Mangellogik-Hypothese. Naheliegender erschien es McClelland und seinen Mitarbeitern zunächst, nur noch Experimente mit männlichen Versuchspersonen durchzuführen und damit *de facto* zu unterstellen, dass Leistungsstreben sei ein männliches »Bedürfnis«.

83 Dieses Fazit schloss implizit die These ein, auch körperliche Bedürfnisse seien erlernt, das Hunger-Bedürfnis, das zum Aufsuchen von Essbaren führt, also eine erworbene Fähigkeit, die ein Baby lernt, wenn auch sehr früh.

84 McClelland et al. 1949a, S. 330.

85 McClelland et al. 1949a, S. 315.

Dies lies sich nicht nur deshalb nicht lange durchhalten, weil der Ausschluss von Frauen alsbald als Defizit angesehen wurde – ohne dass dies an der grundsätzlich männlichen Codierung des »Leistungsbedürfnisses« etwas änderte –, sondern vor allem deshalb, weil in späteren Experimenten auch mit männlichen Versuchspersonen weitere Befunde auftraten, die der Mangellogik ebenfalls zuwiderliefen.⁸⁶ Loslösen konnten sich McClelland und seine Mitarbeiter von der Mangel-Hypothese erst, als eine Alternative für sie gefunden war. Ihre bemerkenswerte Beharrungstendenz beruhte offensichtlich auf dem, was Ludwik Fleck die »Harmonie der Täuschung« nennt. Bevor in einem Denkkollektiv über die selbstverständlich gewordenen Vorannahmen nachgedacht und ein bestehendes System von bislang produktiven Hypothesen in Zweifel gezogen werden kann, besteht laut Fleck die Neigung, Widersprechendes im Sinne der Vorannahmen entweder umzudeuten, aus dem Forschungsdesign auszuschließen oder als Ausnahmerecheinung zu verschweigen, um die »Harmonie innerhalb der herrschenden Meinungen« aufrecht zu erhalten.⁸⁷ Erst wenn eine nicht mehr leicht zu ignorierende Anzahl solcher Widerstände aufträte und eine diese erklärende alternative Hypothese gefunden (oder besser: entwickelt) ist, könne die »Harmonie der Täuschung« durchbrochen werden. Erst dann ereigne sich das, was man gemeinhin eine Entdeckung nennt.⁸⁸ In diesem Sinn war die Ersetzung der Mangellogik durch eine neue Logik, die eigentliche Entdeckung der frühen Motivationsforschung.

Angst und Antrieb

Die bislang gewonnene Einsicht, Leistung sei ein Bedürfnis, eröffnete die Möglichkeit, Versuchspersonen anhand des »Leistungsbedürfnisses« zu unterscheiden. War die Feststellung, dass Menschen situationsbedingt unterschiedlich starke Hungerbedürfnisse aufweisen, kein Ergebnis von

86 In einer Reihe von Spezialuntersuchungen in den folgenden Jahren kamen McClellands Mitarbeiter zu dem Schluss, dass das Leistungsstreben von Frauen durch die Androhung von sozialem Anschluss angeregt werde und nicht durch einen für sie unvorteilhaft ausfallenden Intelligenztest und der damit einhergehenden persönlichen Herabsetzung wie bei Männern. Daraus schloss man – kulturspezifische Vorurteile bestätigend –, Frauen würden nach sozialer Anerkennung streben, weil sie abhängiger seien als Männer, während diese, gerade aufgrund ihrer vermeintlich größeren Unabhängigkeit, nach Überlegenheit und Macht streben würden. McClelland et al. 1953, S. 172–181, besonders 181, Veroff et al. 1953.

87 Fleck 1980, S. 114.

88 Schäfer/Schnelle 1980, S. XXXIII, Fleck 1980, S. 123.

persönlichkeitspsychologischer Relevanz gewesen, weil das Hungerbedürfnis ein zyklisch auftretendes Bedürfnis ist, das jeder Mensch mit allen anderen teilt, so schien die Frage, ob jemand ein starkes, mäßiges oder schwaches »Leistungsbedürfnis« habe, ganz selbstverständlich relevant.

Schon bald wurden auf der Grundlage dieses neu gewonnenen Unterscheidungskriteriums Fähigkeitstests unternommen. Sie legen die Vermutung nahe, dass sich hinter diesem selbstverständlichen Unterscheidungsinteresse die Erwartung verbarg, die Messung des »Leistungsbedürfnisses« lasse Rückschlüsse auf die Produktivität unterschiedlicher Menschen zu, und damit letztlich auf ihren ökonomischen Wert – eine These, die McClelland und seine Mitarbeiter an dieser Stelle zwar noch nicht formulierten, später aber in voller Breite ausarbeiten sollten. Dass die gesamte Unternehmung, das »Leistungsbedürfnis« zu messen, auf eine wie auch immer geartete praxisrelevante Selektionsabsicht hinauslaufen sollte, stand jedenfalls von vornherein fest. »From the very beginning of our research«, schrieb McClelland im Abschlussbericht des Need Analysis Research Projects 1953 bemerkenswert freimütig, »we have recognized that if the measure of motivation that we were developing did not relate to anything of importance, we would be spending our time in an interesting but scientifically unprofitable manner.«⁸⁹ Und in einem nicht veröffentlichten Zwischenbericht für das Office of Naval Research hieß es gegen Ende der Forschungsphase: »We have now developed an instrument for measuring motivation which could have many practical applications in war or in peacetime.«⁹⁰

Für den weiteren Gang der Forschung war entscheidend, dass es eben dieses so selbstverständliche Unterscheidungsbedürfnis war, das zu Experimenten Anlass gab, deren Ergebnisse die Mangellogik-Hypothese durchkreuzen sollte. Zwar schienen die bisherigen Versuche gezeigt zu haben, dass Misserfolgs-erlebnisse das »Leistungsbedürfnis« stärker anregen als Erfolgserlebnisse (eben darauf beruht ja die Mangel-Hypothese), wie sich aber die Ausprägung des »Leistungsbedürfnis« *zwischen* jenen unterschied, die ein Misserfolgs-erlebnis durchgemacht hatten, ließ sich daraus nicht ableiten. Wollte man also wissen, wie Menschen mit einem starken, mäßigen oder schwachen »Leistungsbedürfnis« mit Erfolg oder Misserfolg umgehen, musste man sie in diese drei Gruppen unterteilt getrennt mit Erfolg oder Misserfolg

89 McClelland et al. 1953, S. 218.

90 David McClelland, N7 ONR-499 Need analysis research project/Wesleyan University: Brief Summary Progress Report, July 1, 1950–December 31, 1950, S. 2, Harvard University Archives, Papers of David McClelland, HUGFP 145, Box 40, Folder: Status and Annual Reports, Need Analysis Research Project.

konfrontieren. Statt nun aber erneut entsprechende Erlebnisse zu erzeugen, wie in den vergangenen Versuchen, führte McClelland zusammen mit Alvin Liberman, einem weiteren Kollegen von der Yale Universität und späteren Mitbegründer der Psycholinguistik, einen sogenannten Worterkennungstest durch. Semantisch auf Erfolg oder Misserfolg bezogene Worte wie »perfect« und »mastery« oder »unable« und »obstacle« wurden dabei für eine Zehntelsekunde auf einer Leinwand dargeboten und die Versuchsperson aufgefordert, das entsprechende Wort auszusprechen, sobald sie nach wiederholter Darbietung meinte, es erkannt zu haben. Auf der Grundlage ähnlicher Worterkennungsexperimente ging man dabei davon aus, dass jene Worte besonders schnell erkannt würden, für die es eine bedürfnismäßige Präferenz gibt. Man sehe, was man bevorzuge und blende eher aus, was man zu vermeiden trachte.⁹¹

Die Ergebnisse dieser Experimente waren überraschend. Nicht nur zeigte sich, dass das Streben nach Erfolg nicht linear mit der Stärke des »Leistungsbedürfnisses« zunahm, so wie das Hungerbedürfnis linear mit längerem Fasten wuchs. Versuchspersonen mit niedrigem und mäßigem »Leistungsbedürfnis« erkannten Erfolgsworte in etwa gleich schnell, nur die Gruppe mit starkem »Leistungsbedürfnis« war gegenüber beiden Gruppen schneller – also ein eher plötzlicher Anstieg. Signifikanter war noch, dass die Gruppe mit mäßigem »Leistungsbedürfnis« Misserfolgsworte nicht nur deutlich langsamer erkannte als Erfolgsworte (also stärker danach trachtete, Misserfolg zu vermeiden als Erfolg zu erringen), sondern darin auch deutlich langsamer war als die beiden anderen Gruppen. Daraus schlossen McClelland und Liberman, dass aus dem »Leistungsbedürfnis« zwei konträre Verhaltenstendenzen hervorgehen können: neben dem Streben nach Erfolg auch das dringende Streben, Misserfolge zu vermeiden. Das Fazit lautete: »[T]he group of subjects with moderate n Achievement are security-minded and chiefly concerned with avoiding failure [...], whereas the group of subjects with high n Achievement are concerned more directly with achieving success.«⁹² Die eine Gruppe schien das »Leistungsbedürfnis« mit Angst zu erfüllen – McClelland sprach von »fear of failure« –, die andere mit Zuversicht oder »hope of success«.⁹³ Das Ziel der ängstlichen Gruppe war Sicherheit,

91 McClelland und Liberman verwiesen auf eine zentrale Erkenntnis von Leo Postman, Jerome S. Bruner und Elliott McGinnies: »Perceptual selection depends not only upon the primary determinants of attention«, but is also a servant of one's interests, needs, and values.« Postman et al. 1948, S. 142. Siehe zum Verweis auf diesen Artikel McClelland/Liberman 1949, S. 237.

92 McClelland/Liberman 1949, S. 251.

93 Die Terme »fear of failure« und »hope of success« finden sich erstmals verwendet in David

dasjenige der zuversichtlichen deren Gegenteil: eine Herausforderung, also eine gewisse Unsicherheit.

Diese entgegengesetzten Zielrichtungen bei zunehmender Bedürfnisstärke waren nun nicht mehr mit der Mangellogik erklärbar. Wonach sich die Gruppe mit mäßigem Leistungsstreben gemäß dieser Logik hätte sehnen müssen, erwies sich gerade als das, was sie mied, nämlich eine Gelegenheit zur Selbstbewährung, so als könne diese nur zum Scheitern führen. Auf die Hunger-Experimente rückübertragen wäre das in etwa so, als ob ein Hungeriger deshalb etwas zu Essen ablehnte, weil er fürchtet, dadurch hungriger zu werden. Das ist freilich ein schiefer Vergleich, weil Nahrungsaufnahme in der Regel zur Sättigung führt und nicht wie die Bewährung immer das Risiko des Versagens einschließt. Genau diese Unstimmigkeit aber zeigt, dass die Mangellogik für das »Leistungsbedürfnis« nicht mehr passte. Daraus musste konsequenterweise aber auch folgen, dass eine Misserfolgserfahrung keine das »Leistungsbedürfnis« *per se* anregende Bedingung war, eben weil sie nicht einheitlich ein Bedürfnis nach Erfolgserlebnissen hervorrief. »The analogy with hunger proved misleading«, gestanden McClelland und seine Mitarbeiter im Abschlussbericht ein, »since it led us to expect that the degree of arousal would be a direct function of deprivation (e. g., failure) and an inverse function of satiation (e. g., success).«⁹⁴ Die zurückliegenden Experimente hatten von diesem Ergebnissen her besehen auf einer falschen Vorstellung dessen beruht, worin das »Leistungsbedürfnis« eigentlich bestehe.⁹⁵ Damit hatte sich gerade jenes Argument als unhaltbar erwiesen, auf dessen Grundlage das Streben nach Leistung als Bedürfnis konzipiert worden war. Soweit, von dieser Konzeption nun wieder abzurücken, ging die Forschungsgruppe aber nicht. Die These vom »Leistungsbedürfnis« blieb erhalten und sollte sich durchsetzen, sie schien zu eingeschliffen, um überhaupt noch als These angesehen zu werden.

So aufschlussreich die Ergebnisse der Worterkennungsexperimente waren, so unklar schien nun der eigentliche Wirkungsmechanismus des »Leistungsbedürfnisses«, nachdem die Mangellogik als Erklärungsgrundlage nicht mehr taugen konnte. Aufschluss über diese nun wieder gesuchte Erklärung versprachen sich McClelland und seine Mitarbeiter durch die Integration

McClelland, N7 ONR-499 Need analysis research project/Wesleyan University: Brief Summary Progress Report, July 1, 1950–December 31, 1950, Harvard University Archives, Papers of David McClelland, HUGFP 145, Box 40, Folder: Status and Annual Reports, Need Analysis Research Project.

94 McClelland et al. 1953, S. 99. Zwei Jahre später nannte McClelland die Parallelisierung mit Hunger »painfully inadequate«, siehe: McClelland 1955a, S. 42.

95 »a mistaken notion of the nature of the achievement motive.« McClelland et al. 1953, S. 99.

der entdeckten Differenz zwischen »fear of failure« und »hope of success« in das Konzept des »Leistungsbedürfnisses« selbst; die Worterkennungsexperimente hatten ja nur eine Korrelation nahegelegt. Dazu musste nun ein Weg gefunden werden, die beiden Aspekte schon beim Messen des »Leistungsbedürfnisses« zu erfassen, um sie so als dessen Bestandteil auszuweisen.

Es war genau dies der Moment im »Need Analysis«-Projekt, in dem die Angst ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückte. Denn was die Misserfolgsängstlichen von den Erfolgsoptimistischen zu unterscheiden schien, war ihr größeres Bedürfnis nach Sicherheit, das auf Versagensängste zurückverwies. Darum schien es McClelland und seinen Mitarbeitern naheliegend, das Bedürfnis nach Sicherheit mit Hilfe des TAT separat zu messen, um es dann mit dem »Leistungsbedürfnis« in Beziehung zu setzen. Im Zwischenbericht vom Dezember 1950 schrieb die Forschungsgruppe: »We felt that the only way to make real progress on this problem, was to develop a method of measuring security motivation [...] which we hope ultimately to relate to our measure of the achievement motive.«⁹⁶ Die einzelnen Schritte dieses gewundenen Weges müssen hier nicht im Detail nachvollzogen werden. Nach fast zweieinhalbjähriger Forschung schien das Ziel erreicht. Nahm man alles zusammen, ergab sich folgendes Bild: »What this all seems to add up to is that there is a general anxiety or fear component in all individuals who are highly motivated to achieve. Therefore, »hope of success« people are discriminated from »fear of failure« people not by the absence of anxiety but solely by the presence of hope.«⁹⁷

Dieser Befund war bemerkenswert. Dass auch bei den Erfolgsoptimistischen Versagensangst auftrat, rückte den Angst-Aspekte nicht nur ins Zentrum des »Leistungsbedürfnisses«, sondern gerade dadurch auch in neues Licht. Denn das »Leistungsbedürfnis« war nun als eine Streben zu denken, deren Stärke gerade aus der Spannung zweier widerstrebender Tendenzen resultierte. Ob dies zu Herausforderung suchendem oder meidendem Verhalten führen würde, hing davon ab, von welchem Pol der größere Zug ausging: dem Pol der Zuversicht oder dem Pol der Angst. Damit aber überhaupt eine Spannung und eben das »Leistungsbedürfnis« entstünde, brauchte es beide Pole. Hier schien eine Logik der Balance zu wirken: Wer überhaupt keine

96 David McClelland, #N7 ONR-499 Need analysis research project/Wesleyan University: Brief Summary Progress Report, July 1, 1950–December 31, 1950, S. 1, Harvard University Archives, Papers of David McClelland, HUGFP 145, Box 40, Folder: Status and Annual Reports, Need Analysis Research Project.

97 David McClelland, Status Report vom 15. 8. 1952: Need Analysis Research Project, #NR 172–363, S. 2, Harvard University Archives, Papers of David McClelland, HUGFP 145, Box 40, Folder: Status and Annual Reports, Need Analysis Research Project.

Hoffnung habe, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, sehe dieses Ziel genauso wenig als erstrebenswerte Herausforderung an wie jemand, der nicht auch fürchte, es zu verfehlen. Die mit dem richtigen Maß Zuversicht gepaarte Versagensangst war so als das antreibende Moment im »Leistungsbedürfnis« ausgewiesen.⁹⁸ McClelland und seine Mitarbeiter fingen das, was sich gleichsam in seinem Inneren abspielt, ein, indem sie es nun definierten als »concern over competition with a standard of excellence.«⁹⁹ Nicht ob und mit welchem Erfolg ein Ziel erreicht wird war dieser Definition nach das Ausschlaggebende, sondern ob sich dieser »concern« *um ein Ziel* ausmachen ließ. »The individual may fail to achieve this goal, but the concern over competition with a standard of excellence still enables one to identify the goal sought as an achievement goal.«¹⁰⁰

Der Bedeutungsgehalt des englischen Wortes »concern« umfasst als Substantiv gebraucht unter anderem Wichtigkeit, Interesse, Anliegen, Besorgnis, Beunruhigung; als Verb verwendet kann damit »sich beschäftigen«, »von einer Sache betroffen sein«, »sich beunruhigen«, »sich Sorgen machen«, »in Angst versetzen« gemeint sein.¹⁰¹ Die Forschungsgruppe fügten mit der Wahl dieses Wortes also ein affektives Spektrum in ihre Definition ein, mit dem sich sehr unterschiedliche Weisen erfassen ließen, auf eine Tätigkeit bezogen zu sein. Für die Auswertung von TAT-Geschichten ermöglichte dies, zwischen einem vermeintlichen und einem tatsächlichem »Bedürfnis« nach Leistung zu unterscheiden. Der Satz »The boy is working hard to finish his homework« war trotz der Formulierung »working hard«, die auf den ersten Blick die Bereitschaft zum Sich-Anstrengen anzeigt, als ein Satz *ohne* Indikator für das »Leistungsbedürfnis« klassifizierbar, weil sich »working hard« auf »finish« bezieht und nicht auf »homework« –, es fehlt eben die Sorge um

98 Ferdinand Hoppe war in einem völlig anderen Zusammenhang bereits 1931 mit seinem Konzept des »Anspruchsniveaus« zu einem ähnlichen Befund gekommen: »Die Verschiebung des Anspruchsniveaus, sowie das spontane Abbrechen lassen sich nicht aus einer ›Fixation‹ von Lust und Unlust oder lediglich aus einer Tendenz zum möglichst vielen oder starken Erfolgserlebnissen erklären. Sie entspringen vielmehr einem *ausgeprägten Konflikt zwischen der Tendenz, sich dem Idealziel möglichst zu nähern und der Angst vor Mißerfolgen*. [...] Die Tendenz zur Erhöhung des Anspruchsniveaus, sowie die Angst vor Mißerfolgen geht im wesentlichen auf die gleiche Quelle zurück, nämlich auf die Tendenz, das Ich-Niveau hochzuhalten, die auf der dynamischen Beziehung zwischen Ich und Umwelt beruhen dürfte.« Hoppe 1931, S. 61 f. (Hervorh. von mir, LH).

99 McClelland et al. 1953, S. 111.

100 McClelland et al. 1953, S. 111.

101 Siehe für den vollen Bedeutungsgehalt den Eintrag im Oxford English Dictionary <https://www-oed-com.ezproxy.uzh.ch/view/Entry/38153?rskey=jHRIli&result=3&isAdvanced=true> (letzter Zugriff: 4. 5. 2023).

oder das Interesse an der Tätigkeit selbst. Der erwähnte »boy« – keines der verwendeten Textbeispiele handelt von einer weiblichen Figur! – mochte nur deshalb hart arbeiten, weil er die betreffende Aufgabe möglichst schnell hinter sich bringen möchte und lieber etwas anderes täte oder weil er sich bezüglich einer Abgabefrist verspätet hat. »In neither of these examples is there evidence of concern over a standard of excellence, and so there is no basis for scoring Achievement Imagery.«¹⁰² Der Satz hingegen »He is working slowly with great thoroughness.« war dem gegenüber trotz der Formulierung »working slowly«, die sich als Anzeichen für einen Mangel an Leistungsbereitschaft lesen ließe, in Verbindung mit dem qualifizierenden Zusatz »with great thoroughness« als Indikator für das »Leistungsbedürfnis« klassifizierbar, weil in ihm das Bedürfnis formuliert werde, die betreffende Aufgabe besonders genau oder gut zu erledigen. Der Anspruch auf Genauigkeit oder Güte wurde so zum maßgeblichem »standard of excellence«.¹⁰³

Das Beispiel zeigt, dass es im Verständnis der Forschungsgruppe beim »Leistungsbedürfnis« nicht vornehmlich darum ging, sich mit anderen zu messen, sondern vielmehr darum, eine Sache in irgendeiner Hinsicht *gut* machen zu wollen – sei das ein Examen oder Gitarre spielen.¹⁰⁴ War für eine TAT-Geschichte einmal festgestellt, dass im Text ein solches Anliegen formuliert wird, wurde die Geschichte nach weiteren auf dieses Ziel bezogenen Unterkategorien durchsucht, etwa, ob es instrumentelle Tätigkeiten gibt, die sich auf das betreffende Ziel beziehen, ob eine Figur das erwartete (positive oder negative) Handlungsergebnis antizipiert, ob innerliche oder äußerliche Hindernisse überwunden werden müssen (z. B. Müdigkeit oder fehlende Mittel), wie die Hauptfigur beim Erreichen des Ziels ihren affektiven Zustand beschreibt (Stolz oder Beschämung) und ob sie Hilfe durch Dritte in Anspruch nimmt (siehe die Kriterien-Tabelle auf der nächsten Seite, Grafik 2). Jedes zugeordnete Textelement wurde einmalig pro Text mit dem Wert 1 codiert und mit allen anderen verrechnet. Die so gewonnene Summe ergab dann das Leistungsmaß. Es verrechnete Formulierungen, die Versagensängste anzeigen genauso als »concern over competition with a standard of excellence« wie solche, die Zuversicht und Stolz ausdrücken: »The boy *is worried* because he cannot quite grasp the meaning in the textbook assignment« genauso wie »The boy *wins* the essay contest and *feels proud*.«¹⁰⁵ Anders gesagt: Der implizite oder explizite

102 McClelland et al. 1953, S. 112.

103 McClelland et al. 1953, S. 113.

104 »Often the standard of excellence involves no competition with others but meeting self-imposed requirements of good performance.« McClelland et al. 1953, S. 112.

105 McClelland et al. 1953, S. 112.

Anspruch, etwas gut machen zu wollen, wurde dieser Konzeption zufolge zu einer Bewährungsprobe, in dem das, was man tut, gelingen oder scheitern kann und eben darum immer auch Versagensängste mit sich bringt.

TABLE 5.1. Scoring system C for obtaining an individual's *n* Achievement score

| | |
|---|----|
| Unrelated Imagery (<i>UI</i>) | -1 |
| Doubtful Imagery (<i>TI</i>) | 0 |
| Achievement Imagery (<i>AI</i>) | +1 |
| Need (<i>N</i>) | +1 |
| Instrumental Activity (<i>I</i>) | +1 |
| Positive Anticipatory Goal State (<i>Ga+</i>) | +1 |
| Negative Anticipatory Goal State (<i>Ga-</i>) | +1 |
| Personal Obstacle (<i>Bp</i>) | +1 |
| Environmental Obstacle (<i>Bw</i>) | +1 |
| Positive Affective State (<i>G+</i>) | +1 |
| Negative Affective State (<i>G-</i>) | +1 |
| Nurturant Press (<i>Nup</i>) | +1 |
| Achievement Thema (<i>Ach Th</i>) | +1 |

Note: Each story is scored separately with this set of categories and the total score is obtained by adding the scores obtained on single stories. Instrumental Activity may be scored +, -, or ?, depending upon its outcome. In any case, it is scored only once per story and is given a weight of +1 like any other category. That is, a story cannot be scored for both *I+* and *I-*.

Grafik 2: McClelland et al. 1953, S. 148.

Studien, die sich dem Angst-Aspekt in den folgenden Jahren gesondert annahmen, trugen dazu bei, ihm eine neue, positive Bedeutung zu verleihen. Die Yale Psychologen Seymour Sarason und George Mandler schrieben 1952 in zwei Artikeln für das *Journal for Abnormal and Social Psychology*: »The stronger the anxiety responses to a test situation the stronger the need for intellectual achievement.«¹⁰⁶ Oder: »As the learning process proceeded, the anxiety drive of the high anxiety group tended to improve performance scores.«¹⁰⁷ Die beiden McClelland-Schüler Ralph Haber und Richard Alpert schlugen 1960 gar den Ausdruck »facilitating anxiety« vor, nachdem auch ihre Versuche zu dem Schluss führten: »Anxiety helps me to do better during examinations and tests.«¹⁰⁸ Der britische Psychologe und Eugeniker Richard

106 Sarason/Mandler 1952, S. 811.

107 Mandler/Sarason 1952, S. 173.

108 Alpert/Haber 1960, S. 213.

Lynn kam zu ähnlichen Befunden und bezog diese direkt auf wirtschaftliches Wachstum. Im internationalen Vergleich, so beanspruchte er 1968 in einem Artikel für die Fachzeitschrift *Nature* gezeigt zu haben, wiesen Länder mit hohen Angst-Werten zugleich auch hohe Wachstumsraten auf, und zwar deshalb, so argumentierte er, weil das Gefühl der Angst zu effizienterem Arbeiten ansporne.¹⁰⁹ Das war ein ähnliches Argument wie jenes, das David McClelland 1961 in *The Achieving Society* gemacht hatte, und tatsächlich verwies Richard Lynn auf diesen, wenn er an anderer Stelle über Wirtschaftspolitik nachdachte und die Bedeutung des »achievement drive« hervorhob – wir kommen im 8. Kapitel ausführlich auf *The Achieving Society* zu sprechen.¹¹⁰

Leistungsorientierung hatte demnach viel mit dem Vermögen zu tun, genau diese, erst noch genauer zu spezifizierende Angst auszuhalten, statt ihr auszuweichen, ja, sie zu suchen, statt sie zu meiden – man könnte auch sagen: sie zu kultivieren. Die Frage war nun, unter welchen Bedingungen ein derartiges Vermögen im Menschen entstehe und wie es sich gegebenenfalls fördern ließe. »The study of achievement motivation would not be complete without some attempt to understand its origin«, konstatierten McClelland und seine Mitarbeiter.¹¹¹ »How is it that some persons score high and some low?«¹¹² Und das meinte: Warum ließen sich manche von ihrer Versagensangst überwältigen und andere nicht? Die Beantwortung dieser Frage führte zur konzeptionellen Verknüpfung des »Leistungsbedürfnisses« mit einer spezifisch amerikanischen Vorstellung von »demokratischen« Verhalten.

109 Lynn 1968, S. 765.

110 Siehe das der Einleitung vorangestellte Zitat von Richard Lynn. Für den Verweis auf McClelland: Lynn 1967, S. 148, Fußnote 1. Zur Einordnung von Richard Lynn, siehe Slobodian 2023, S. 81–89.

111 McClelland et al. 1953, S. 275.

112 McClelland et al. 1953, S. 275.

7 Leistungsorientierung und »demokratisches« Verhalten

Das akademische Jahr 1949/50 verbrachte David McClelland auf Einladung des Psychologen Jerome Bruner am fachübergreifenden Department of Social Relations (DSR) an der Harvard Universität. Das nur wenige Jahre zuvor (1946) gegründete Institut hatte sich unter Federführung des Soziologen Talcott Parsons der Entwicklung einer universalistischen Sozialtheorie verschrieben, die anderen Sozialwissenschaften (u. a. Politologie, Wirtschaftswissenschaften, Sozialpsychologie, Anthropologie) als Basis und integrierender Rahmen dienen sollte, innerhalb dessen ihre jeweiligen empirischen Befunde erst Sinn ergeben würden. Initiiert von dem Psychologen Gordon Allport, gehörten zum Gründungskreis des DSR neben Parsons die Psychologen Henry Murray und O. H. Mowrer sowie die Anthropologen Clyde Kluckhohn und Lloyd Warner, die bei allen sonstigen Verschiedenheiten das Bedürfnis nach interdisziplinärer Zusammenarbeit teilten.¹ Die bestehenden Fächergrenzen schienen ihnen für die Erforschung des kulturellen und sozialen Lebens in den USA nicht nur zu eng, sondern geradezu widersinnig.² Jerome Bruner schrieb 1945 an seinen Doktorvater Gordon Allport, »social scientists have found the task of solving practical problems like morale, readiness to buy bonds, fear in battle, etc. too rich to be tackled with single instruments... To begin to set hypotheses correctly, one must use a variety of related approaches... This is all so utterly obvious, I feel ashamed to labor it. But in practice it is not obvious.«³

Die fächerübergreifende Zusammenarbeit war in der amerikanischen Forschungslandschaft der vierziger und fünfziger Jahren nahezu gleichbedeutend mit wissenschaftlicher Qualität und damit der normative Standard, an dem öffentliche und private Geldgeber ihre Förderentscheidungen ausrichteten.⁴ Das hatte einerseits mit der Erfahrung des Zweiten Weltkriegs zu tun, in dem sich gerade die fächerübergreifende Zusammenarbeit zur Lösung praktischer Probleme bewährt hatte.⁵ Andererseits erforderte

1 Siehe zur Gründung des DSR Gilman 2003, S. 76–79, Isaac 2012, S. 174–179, Schmidt 2022.

2 Gilman 2003, S. 77, Isaac 2010a, S. 295.

3 Zit. bei Cohen-Cole 2007, S. 572.

4 Cohen-Cole 2007, S. 573–575.

5 Galison 1998, S. 61, 66 f. Der Beginn interdisziplinärer Forschung datiert allerdings auf die Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg zurück. Insbesondere die Rockefeller Foundation unter

Interdisziplinarität ein Repertoire an Verhaltensweisen – unter anderem Aufgeschlossenheit für neue Forschungsmethoden, Toleranz für abweichende Meinungen und das Vermögen, komplexe Sachverhalte einem fachfremden Kollegen verständlich zu kommunizieren –, deren Beherrschung die beteiligten Wissenschaftler im täglichen Vollzug ihrer Arbeit auch als vorbildliche demokratische Persönlichkeiten auswies.⁶ Nicht nur die Philosophen John Dewey und Horace Kallen, auch und vor allem die Vertreter des DSR stellten eine direkte Verbindung zwischen Interdisziplinarität und Demokratie her und damit zugleich – und durchaus explizit – zwischen traditioneller disziplinärer Arbeit und Dogmatismus.⁷ David McClelland kam in seinem Austauschjahr also mit einigen der wichtigsten Vertreter jenes interdisziplinären Forschungsansatzes in Kontakt, der schon bald unter der Bezeichnung »behavioral sciences« firmierte und sich von dem, was er bislang gelernt hatte, deutlich unterschied.⁸ »[Their] perspectives were very different from those that I had absorbed at Yale«, hielt er rückblickend fest und gerade darum »enormously important« für die Entwicklung seiner Forschungsinteressen und zukünftigen Karriere.⁹

Wie Nils Gilman überzeugend herausgearbeitet hat, lässt sich das Anliegen des DSR als Antwort auf eine politische Krise zu Beginn des Kalten Krieges deuten, die zugleich eine Krise des Verstehens war und darum auch theoretische Arbeit zu ihrer Bewältigung erforderte. Die politische Krise bestand in der Einsicht, dass die »freie Welt« des Westens nicht nur in militärischer Hinsicht von der Sowjetunion bedroht werde, sondern genauso sehr durch die angebliche Rückständigkeit »unterentwickelter« Länder, die sogenannte »Dritte Welt.« »Their poverty is a handicap and a threat both to them and to more prosperous areas«, hatte Präsident Truman in seiner Antrittsrede am 20. Januar 1949 verkündet.¹⁰ Und das von ihm eingesetzte International Development Advisory Board war im Frühjahr 1951 zu dem Schluss

ihrem Direktor Warren Weaver forcierte sie bereits in den 1930er Jahren, siehe auch Cohen-Cole 2014, S. 86.

6 Cohen-Cole 2014, S. 77.

7 Siehe insbesondere Jamie Cohen-Coles Diskussion des unpublizierten Manifests »Toward a Common Language for the Area of the Social Sciences«, verfasst u. a. von Talcott Parsons und Clyde Kluckhohn, Cohen-Cole 2014, S. 79–81, siehe auch Yans-McLaughlin 1986, S. 208 ff.

8 Nils Gilman schlägt vor, das Projekt der Behavioral Science nicht als ein »interdisziplinäres« Projekt zu bezeichnen, »for by its nature it rejected the legitimacy of currently existing disciplinary boundaries«, Gilman 2003, S. 73. Ich werde hingegen weiterhin von »interdisziplinär« sprechen, weil dies auch die Beteiligten selbst taten.

9 McClelland 1984b, S. 16.

10 Siehe den Auszug aus Trumans Inaugural Address in International Development Advisory Board 1951, S. 91.

gekommen, dass dauerhafter Frieden nur durch eine ökonomische Entwicklungsoffensive erreicht werden könne. »[S]trengthening the economies of the underdeveloped regions and an improvement in their living levels must be considered a vital part of our own defense mobilization.«¹¹ Die zu verfolgende Strategie müsse »both global« sein, »embracing every part of the world, and total, with political, psychological, economic, and military considerations integrated into one whole.«¹²

Voraussetzung für eine derartig umfassende Außenpolitik als Entwicklungspolitik war aber – und hier kam die kognitive Krise ins Spiel –, dass man die Vielfalt der betroffenen Länder, Regionen und Kulturen verstand, um ein Programm zu entwickeln, das zu den jeweiligen lokalen Bedingungen und Bedürfnissen passte. Hierfür war, wie Gilman zeigt, die Entwicklung von theoretischen Grundbegriffen notwendig, die sowohl die Welt als ineinandergreifendes Ganzes zu denken erlauben als auch die Pluralität der Wissenschaften auf einer Metaebene zu integrieren ermöglichen würden und damit den Traum von einer einheitlichen Welt mit der Vision einer einheitlichen Wissenschaft verbanden. Die Überlagerung außenpolitischer Zielsetzungen der Truman Administration mit den theoretischen Ambitionen des DSR, insbesondere Talcott Parsons und seiner Mitarbeiter, führte zur Geburt der »Modernisierungstheorie«, die bis in die Mitte der 1960er Jahre die unhinterfragte Basis zur Rechtfertigung umfassendster außen- und innenpolitischer Programme war.¹³

Für David McClelland, dessen Besuch am DSR genau in die Zeit fiel, in der an dieser Theorie gearbeitet wurde, war von besonderer Bedeutung, dass die zentrale Kategorie, von der ausgehend der integrierende Anspruch eingelöst werden sollte, »action«, beziehungsweise »human social behavior« war.¹⁴ Das Soziale wurde also vom Verhalten des Einzelnen im Verhältnis zu seiner Umwelt her gedacht und damit maßgeblich auf motivationale Faktoren zurückgeführt. Das 1951 erscheinende Ergebnis der gemeinsamen Theoriearbeit und die *de facto* Gründungsschrift der Modernisierungstheorie trug den Titel *Toward a General Theory of Action*. Neben den zwei Soziologen Talcott Parsons und Edward Shils, dem Statistiker Samuel Stouffer und den zwei Anthropologen Clyde Kluckhohn und Richard Sheldon zeichneten vier Psychologen für die Koautorschaft verantwortlich, namentlich Edward Tolman,

11 International Development Advisory Board 1951, S. 1.

12 International Development Advisory Board 1951, S. 4. Diese Stelle zitiert gekürzt auch Gilman 2003, S. 72.

13 Zur Frage, warum die Modernisierungstheorie nur zehn Jahre später nahezu irrelevant geworden war, siehe Gilman 2003, S. 203–240.

14 Isaac 2010a, S. 289, Gilman 2003, S. 77.

Gordon Allport, Henry Murray und Robert Sears.¹⁵ McClellands direkter persönlicher Austausch mit diesen Wissenschaftlern – mit Edward Tolman teilte er sein Büro – öffnete sein eigenes Denken für soziale und kulturelle Fragen, und das hieß ganz praktisch, für kulturvergleichende, interdisziplinäre Studien.¹⁶ McClelland bündelte diesen erweiterten Interessenbereich in dem abstrakten Ausdruck »situation« und verbarg damit, wie sehr sich seine Arbeit mit Wertfragen zu beschäftigen begann. »[S]lowly it began to dawn on me«, schrieb er über seine Zeit am DSR, »that a complete behavioral science had to include an analysis of the situation, and that psychologists were very poor at defining or understanding the variety of social situations in which human beings found themselves.«¹⁷ Damit war nicht weniger gemeint, als dass Psychologen daran gehen sollten, Kultur zu studieren.

Dass dieses neu gewonnene Forschungsinteresse auch bei den permanenten Mitgliedern des DSR auf Anklang stießen, wird daran deutlich, dass man McClelland am Ende seines Gastaufenthalts dort eine Stelle als »associate professor« anbot, ein Angebot, das McClelland allerdings ablehnte.¹⁸ Im Unterschied zu Harvard konnte er an der Wesleyan Universität sein Professorengeloh mit ONR-Drittmitteln aufstocken und Studienunterstützung für seiner Kinder erhalten. Zudem meinte er sich dort besser auf seine Forschung konzentrieren zu können, nachdem ihm der Austausch mit seinen DSR-Kollegen zwar anregend, der Wettbewerb mit ihnen aber auch hemmend erschienen war: »I feared that I would not be able to carry out my research as easily in competition with other outstanding psychologists [...].«¹⁹ Wie ich im Folgenden zeigen werde, ermöglichte David McClelland dieser erweiterte Blick erst die Ausarbeitung einer Erklärung zur Entstehung des »Leistungsbedürfnisses« und dann die Verknüpfung von Leistungsorientierung und »demokratischen« Verhalten.

15 Die Arbeit ist bereits mehrfach Gegenstand historischer Analyse geworden, weshalb ich hier nicht weiter darauf eingehe, siehe Gilman 2003, S. 84–92, Cohen-Cole 2007, S. 576–578, Isaac 2010a.

16 Der Einfluss ist auch belegt in McClellands Danksagung in seinem 1951 erscheinenden Buch *Personality*: »During this year at Harvard I have received much in the way of stimulation and moral support from Jerome S. Bruner, Edward C. Tolman, John W. M. Whiting, Robert R. Sears, Florence Kluckhohn, Gordon Allport, and many others. I am particularly grateful for instruction received in seminars run by Talcott Parsons, by Henry A. Murray, and by David Aberle.« McClelland 1951, S. xvi.

17 McClelland 1984b, S. 16.

18 Karen Lynne Edwards, »A Psychobiography of David C. McClelland. An Honors Thesis at the Department of Psychology and Social Relations« (unveröffentlicht), S. 61, Harvard – Radcliffe Colleges, 28. 3. 1978, David C. McClelland collection compiled by David G. Winter, Harvard University Archives, HUM 270, Box 1, Folder 4.

19 McClelland 1984b, S. 17.

Das Zirkularitätsproblem

Entstehungsfragen stellen sich für Psychologen zuerst als Seinsfragen. Bevor erforscht werden kann, wie sich ein bestimmtes psychisches Phänomen entwickelt und was seine je unterschiedliche Ausprägung bedingt, muss klar sein, um die Entstehung von was genau es eigentlich gehen soll. »The very process of trying to discover conditions for experimentally arousing a motive has forced us to consider just what a motive is«, gaben McClelland und seine Mitarbeiter zu.²⁰ Weil aber die stets nur hypothetisch ausfallende Antwort auf eine derartige Seinsfrage bestimmt, wie die Entstehungsfrage erforscht wird und sich die Entstehungserklärung wiederum darauf auswirkt, wie man das betreffende psychische Phänomen denkt, ist die Entwicklungspsychologie in einem Kreislauf gefangen, aus dem sie nur entkommt, indem sie den Konstrukt-Charakter von Sein und Werden hinter einem doppelten Schleier zum Verschwinden bringt: dem Schleier der Notwendigkeit und dem der Universalität.²¹ Notwendig erscheinen in der Psychologie Phänomene dann, wenn sich ihr Auftreten besonders früh aufzeigen lässt, am besten schon beim Kleinkind oder Baby; universell, wenn dies zusätzlich für unterschiedliche kulturelle Kontexte geschieht. Es war darum kein Zufall, dass McClelland genau in dem Moment Überlegungen für eine allgemeine Motivationstheorie anstellte, als ihm die interdisziplinäre Umgebung des DSR die Möglichkeit bot, dessen zentrale Prämisse am Beispiel des »Leistungsbedürfnisses« kulturvergleichend zu überprüfen. Gemeint ist die Prämisse, *alle* Motive seien erlernt, auch ein so grundständiges Motiv wie das Huntermotive. Die interdisziplinäre Forschungsatmosphäre des DSR forcierte also eine allgemeine Motivationstheorie, deren empirische Überprüfung das »Leistungsbedürfnis« als quasi-natürliches Entwicklungsprodukt aller heranwachsenden Menschen auswies, das so notwendig und universell erlernt werde wie Laufen und Sprechen.

Was besagte diese Theorie? Unter Rückgriff auf behavioristische Arbeiten noch aus seiner Doktorandenzeit an der Yale Universität nahm McClelland an, alle Motive, gleich welcher Art, seien erlernte Verknüpfungen zwischen einem Reiz und einem Gefühlswechsel, der bei erneutem Auftreten desselben Reizes erinnert werde.²² Am Beispiel des Hungermotivs bedeutete

20 McClelland et al. 1953, S. 6.

21 Siehe zum Zirkularitätsproblem in der Psychologie Nunnally 1967, Clark 1983, Lovasz/Slaney 2013.

22 Wörtlich lautete die Definition: »A motive is the reintegration by a cue of a change in an affective situation.« McClelland et al. 1953, S. 28. Der aus der Gedächtnisforschung stammende Begriff »reintegration« brachte zum Ausdruck, dass es sich bei der Verknüpfung zwischen

das: Das unspezifische Unwohlsein, das das hungrige Baby verspürt, werde erst durch die stillende Mutter mit Nahrungsaufnahme verknüpft. Erst die wiederholte Erfahrung des Gestilltwerdens also lasse im Baby die Erwartung entstehen, dass Nahrungsaufnahme das Hungergefühl beseitigt, weshalb dieses Hungergefühl mit der Zeit zur Nahrungssuche motiviere. Auf dieser theoretischen Grundlage musste auch das »Leistungsbedürfnis« als Reiz-Reaktions-Beziehung verstehbar werden und als ein Fall klassischer Konditionierung in seiner Entstehung untersuchbar sein. Zugleich wies eine solche Untersuchung im Gegenzug die zuvor formulierte Motivationstheorie als wahrhaft allgemeine Motivationstheorie erst aus. Anders gesagt, und wie ich im Folgenden zeigen möchte: Die theoretische Beantwortung der Seinsfrage – *Was ist ein Motiv?* – ermöglichte die beispielhafte Untersuchung der Entstehungsfrage – *Wie entsteht das »Leistungsbedürfnis«?* –, deren empirische Befunde die zuvor formulierte Theorie in ihrer universellen Gültigkeit bestätigte und damit von einer Hypothese in eine gültige Aussage überführte. Einmal in diesem Sinne »existent«, ließ sich das »Leistungsbedürfnis« praktisch nutzbar machen.

Familie, Kultur und Erziehung zur Selbstständigkeit

Das »Leistungsbedürfnis« nach dem Reiz-Reaktions-Schema zu denken, hieß, die Entstehung des »concern over competition with a standard of excellence« – so hatten McClelland und seine Mitarbeiter das »Leistungsbedürfnis« ja definiert – als konditionierte Verknüpfung eines auslösenden Reizes mit einer diesen Reiz beseitigenden Affektveränderung zu verstehen. Das theoretische Schema forderte, einen Reiz, eine auf diesen bezogene Reaktion, die sich daraus ergebende Konditionierung und eine Bekräftigung zu identifizieren. Weniger umständlich formuliert: Etwas gut machen zu wollen (= »Leistungsbedürfnis«) musste als Beseitigung eines unangenehmen Zustandes verstehbar werden. Welches unangenehme Gefühl aber wird durch die Erfahrung, etwas gut gemacht zu haben, beseitigt? Die Antwort, die McClelland darauf fand, lautete: das Gefühl der Hilflosigkeit. Etwas

Reiz und affektiver Veränderung (= Gefühlswechsel) um eine *gelernte* Verknüpfung handelt, die durch das erneute Auftreten des Reizes erinnert und dadurch wachgerufen werde. In früheren Versionen dieser Definition sprach McClelland noch von »instances of generalized learning of secondary rewards.« David McClelland, Scientific Progress Report MH 120 (C-2), 2. 11. 1949, Validation of projected need for security, January 29, 1949–November 30, 1949, Harvard University Archives, Papers of David McClelland, HUGFP 145, Box 40, Folder: Status and Annual Reports, Need Analysis Research Project.

im Sinne des »Leistungsbedürfnisses« gut zu machen, meinte, es *selbst* zu machen, ohne die Hilfe anderer. Denn nur dann ließ sich das Ergebnis der Tat auf das eigene Vermögen zurückführen. Wer etwas selber mache, erweise sich gerade darin als nicht hilflos, und das hieß, als selbstständig. Daraus folgte, dass Selbstständigkeit gleichbedeutend, oder doch sehr nahe verwandt mit dem »Leistungsbedürfnis« sein müsse. Es war dieser Denkweg, der die Erziehung zur Selbstständigkeit mit der Erziehung zur Leistungsbe-
 reitschaft verknüpfte. »Of all the areas rated, independence training is most nearly related to what we have been calling achievement training«, schrieb McClelland zusammen mit dem Harvard Studenten Gerald Friedman in einem gemeinsamen Artikel, der während McClellands Aufenthalt am DSR entstand.²³ »A child who is forced to be ›on his own‹ and to give up being nurtured by adults is also one who will have to master his own problems and get along by himself.«²⁴ Demnach müsse ein Erziehungsstil, der auf die frühe Selbstständigkeit des Kindes abziele, dessen »Leistungsbedürfnis« entwickeln, weil es durch das entsprechende Maß an elterlichem Lob und Tadel dazu konditioniert werde. Der auslösende Reiz war demnach das unangenehme Gefühl der Hilflosigkeit, die dieses Gefühl beseitigende Reaktion das selbstständige Handeln und das dafür empfangene elterliche Lob die Bekräftigung. »[P]arents who insist on independence are likely to stress self-reliance and individual achievement and to punish their children for inability to do something without help. We therefore predict that emphasis on independence training [...] would be positively associated with the n Achievement score [...]«.«²⁵ Der Erwerb des »Leistungsbedürfnisses« war dieser Argumentation zufolge Teil des natürlichen Entwicklungsprozesses eines jeden Kindes und zugleich bedingt durch den je spezifischen Erziehungsstil der Eltern, also zugleich universell und familienspezifisch und damit im weiteren Sinne spezifisch für die Kultur, in der die betreffende Familie lebt.

Besonders deutlich lässt sich die Strategie der Autoren, das Universelle mit dem Partikularen zu verbinden, an den Beispielen ablesen, an denen ihnen zufolge ein Kind das selbstständige/leistungsorientierte Verhalten erlerne. »[T]here are certain common recurrent problem-solving situations involving achievement which enter into the relationship between any parent and child«, schrieben sie. »All children have to learn to walk, talk, and master other such problems as hunting, sewing, fishing, reading, or writing.«²⁶

23 McClelland/Friedman 1952, S. 247.

24 McClelland/Friedman 1952, S. 247.

25 McClelland/Friedman 1952, S. 247.

26 McClelland/Friedman 1952, S. 245.

Indem McClelland und Friedman mit diesen Sätzen so unterschiedliche Tätigkeiten wie Laufen, Sprechen, Jagen, Nähen, Fischen, Lesen und Schreiben als Probleme auffassten, die »gelöst« werden müssen und für die also die binäre Logik gelungen/misslungen oder richtig/falsch griff, wurden diese Tätigkeiten nicht nur allesamt als Fälle eines »concern with a standard of excellence« lesbar und darum als Erbringung einer Leistung gemäß ihrer eigenen Definition.

Die zwei zuerst genannten Fähigkeiten – Laufen und Sprechen –, deren Erwerb zum quasi-natürlichen Entwicklungsprozess eines jeden gesunden Kindes gehört, ließen die daran anschließend genannten durch die verknüpfende Formulierung »other such problems« auch als kulturspezifische Variante eines universell menschlichen Grundmusters erscheinen, das gleichsam notwendigerweise jeglichem Tun eingeschrieben sei. Nicht *ob* sich im Menschen das »Leistungsbedürfnis« entwickle, konnte darum noch die Frage sein, sondern nur in welcher Ausprägung. »How [do] the individual differences in motive intensity that have been observed come about«, formulierten McClelland und Friedman das Erkenntnisinteresse ihres Projekts.²⁷ Insofern diese Differenzen als Effekt kulturspezifischer Erziehungsstile angesehen wurde, war das aber letztlich eine kulturanthropologische Frage, bei der es herauszufinden galt, welcher kulturell bedingte Erziehungsstil welche Ausprägung des »Leistungsbedürfnisses« verursache. Es ging also um die Verknüpfung von Daten über kulturspezifische Erziehungsstile mit Daten über kulturspezifische Leistungswerte.

Bislang hatten McClelland und seine Mitarbeiter ihre Methode zur Messung des »Leistungsbedürfnisses« nur an einzelnen Versuchspersonen erprobt. Nun galt es, dieselbe Methode zur Kulturdiagnostik auszubauen und Kollektivaussagen zu treffen. Statt Versuchspersonen kurze Geschichten schreiben zu lassen, die dann, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, nach Leistungskriterien ausgewertet würden, kamen McClelland und Friedman mit Unterstützung des Anthropologen John Whiting auf die Idee, aus dem literarischen Bestand von acht amerikanischen Ureinwohnerstämmen zu schöpfen und deren »folk tales« auf dieselbe Weise zu behandeln.²⁸ »A folk tale represents a kind of summation of the common thought patterns of a number of individuals«, behaupteten die Autoren umstandslos, »and as such may be considered the rough equivalent of a statistically modal or average

27 McClelland/Friedman 1952, S. 245.

28 Der von McClelland und Friedman verwandte »folk tale«-Bestand war zwischen 1890 und 1940 aufgezeichnet worden und kam von den Navajo [sic], Ciricahua, Apache, Western Apache, Comanche, Flatheads, Hopi, Paiute und Sanpoil, siehe die Aufzählung McClelland/Friedman 1952, S. 246 und 248.

story obtained from a sample of stories told by different individuals.«²⁹ Angeregt worden war dieser Ansatz durch ein am DSR laufendes Forschungsprojekt unter der Leitung von Clyde Kluckhohn zur Entstehung von Werten, an dem der frisch nach Harvard gewechselte John Whiting beteiligt war und für dessen Ergebnisse auch McClelland großes Interesse hegte.³⁰

Die Idee, »folk tales« als Durchschnitt eines kulturspezifischen Denkmusters aufzufassen, ging auf den britischen Psychologen Frederic Bartlett zurück, der Anfang der dreißiger Jahre in einem berühmten Laborexperiment gezeigt hatte, dass Versuchspersonen unterschiedlicher Kulturkreise dieselbe Geschichte ihrer Erinnerung gemäß spezifischer kulturspezifischer Schemata abwandeln, wenn sie aufgefordert werden, diese Geschichte aus dem Gedächtnis nachzuerzählen. Und schon Bartlett war davon ausgegangen, dass solche Schemata im populären Schriftgut einer Kultur geformt werden, neben Volksmärchen ebenso durch Zeitungsartikel, Sprichworte, Theaterstücke und Kinofilme. Bevor Psychologen aber daran gehen dürften, die Denkweise kultureller Gruppen pauschal auf diese Schemata zurückzuführen, gelte es stets, »confirmatory evidence in other directions« einzuholen.³¹ Ohne solche Zusatzbelege, fügte Bartlett seiner Hypothese warnend hinzu, »we must never claim for them any general application in the group.«³²

McClelland und Friedman beschränkten ihren Quellenkorpus nun aber nicht nur auf die besagten »folk tales«, sie hielten diese auch für »purer« reflections of cultural orientation« im Vergleich zu Geschichten, die einzelne Individuen auf Anweisung schreiben würden. Während erstere über Generationen mündlich tradiert worden seien, würden auf Anweisung geschriebene Geschichten durch die anweisenden Worte bereits amerikanisiert werden und damit verfälscht.³³ Ironischerweise wurden so ausgerechnet die amerikanischen Ureinwohnerstämme zum ›Anderen‹ der Amerikaner gestempelt, zu einer fremden Kultur in Nordamerika. Vor allem aber war diese Vorgehensweise auch erheblich kostengünstiger. »It would have been prohibitively expensive and time-consuming, though not impossible, to obtain actual stories in the field«, räumten beide Autoren ein.³⁴

Die Auswertung des zusammengetragenen Textmaterials nach der bislang

29 McClelland/Friedman 1952, S. 245.

30 Das unter Clyde Kluckhohn laufende Projekt untersuchte fünf Ureinwohnerstämme in New Mexico vergleichend, siehe dazu die Erinnerungen von John Whiting (Whiting 1994, S. 28 f.) sowie McClelland 1984b, S. 16.

31 Bartlett 1932, S. 261.

32 Bartlett 1932, S. 261.

33 McClelland/Friedman 1952, S. 245.

34 McClelland/Friedman 1952, S. 245.

an TAT-Geschichten entwickelten Methode erfüllte, wie bereits angedeutet, zwei Funktionen gleichzeitig: sie lieferte Daten über die »Leistungsorientiertheit« der untersuchten Ureinwohnerstämme, die es – darauf komme ich gleich – nun noch mit Daten über die dort vorherrschenden Erziehungsstile zu verknüpfen galt. Sie bestätigte aber im Vollzug dieser Auswertung auch die Universalität der Messmethode selbst und damit des »Leistungsbedürfnisses« als theoretisches Konstrukt. »The fact that no additional assumptions were necessary to perform this feat (gemeint ist die Anwendung der Auswertungsmethode auf die gesammelten Texte) may be regarded as *evidence of the generality of the scoring system.*«³⁵

Dass der Nachweis dieser methodischen Universalität nicht nur ein willkommener Nebeneffekt, sondern auch ein – man muss schon sagen – theoriepolitisches Ziel vor allem McClellands war, geht einerseits aus der Tatsache hervor, dass McClelland einen weiteren Studenten damit beauftragt hatte, die universelle Anwendbarkeit des »scoring systems« gesondert zu untersuchen. Edgar Lowell, der Student, führte seine Studie zusammen mit Clyde Kluckhohn an einem Navaho Stamm in New Mexico durch und reichte die Arbeit als seine Masterarbeit bei McClelland ein, der sich später darauf berief.³⁶ Andererseits formulierten McClelland und seine Mitarbeiter in dem 1953 erscheinenden Abschlussbericht *The Achievement Motive* den Anspruch auf Universalität auch ganz explizit: »We do not want to develop a theory of motivation or a method of scoring for achievement motivation«, hieß es dort, »which will apply only to middle-class White American males.«³⁷ Dass das spezifisch Amerikanische und für die weiße, männliche Mittelschicht Typische nicht im Streben nach Selbstständigkeit, sondern in der *Deutung* dieser Selbstständigkeit als Leistungsorientierung liegen könnte, also in der Behauptung, es handle sich dabei immer schon um einen »concern with a standard of excellence«, wurde dabei nicht reflektiert.

Die entscheidende Frage nun, ob denn diese kulturellen Leistungswerte tatsächlich mit »Selbstständigkeitserziehung« zusammenhängen, konnten McClelland und Friedman nur beantworten, weil für die zwölf untersuchten Ureinwohnerstämme bereits Erziehungsdaten vorlagen. Sie waren im Rahmen einer kulturvergleichenden Studie zur frühkindlichen Persönlichkeitsentwicklung vom John Whiting und Irvin Child aus den »Human Relations

35 McClelland/Friedman 1952, S. 246 (Hervorh. von mir, LH).

36 Edgar E. Lowell, »A methodological study of projectively measured achievement motivation«. Unpublished Master's thesis. Wesleyan University (1950). Siehe für McClellands Verwendung der dort gewonnen Ergebnisse, McClelland/Friedman 1952, S. 244.

37 McClelland et al. 1953, S. 289.

Area Files« zusammengestellt worden, eine 1949 gegründete interuniversitäre Organisation zur Sammlung von Informationen zu den Kulturen der Welt.³⁸ Die »Files« enthielten ethnographische Interviews mit Eltern und umfassende Beobachtungsaufzeichnungen zum Erziehungsverhalten, unter anderem zur Abstillzeit, zum Toilettentraining und zur Aggressionskontrolle des Kindes. Die Daten waren nach einer Sieben-Punkte-Skala nach Alter des Kindes, Frequenz des elterlichen Strafens und dem Grad der kindlichen Bedürftigkeit gruppiert und auf diese Weise zu einem einheitlichen »Selbstständigkeitswert« aggregiert worden.³⁹

Dass Whiting und Child diese Daten so bereitwillig zur Verfügung stellten, sagt viel über die kollaborative Atmosphäre am DSR. Für McClellands Forschung war sie essentiell. Das Fazit nun, das er und Friedman aus der Verknüpfung beider Datensätze zogen, lautete: »[T]he earlier the child is put on his own, and the greater the severity of punishment for dependence, the higher the n Achievement score for the culture tends to be.«⁴⁰ Damit schien der erste empirische Nachweis erbracht, dass frühkindliche »Selbstständigkeitserziehung« tatsächlich mit Leistungsorientierung zusammenhänge.

Wie aber die Verursachungskette zu denken sei, war damit noch nicht geklärt. War die »Leistungsorientiertheit« einer Kultur, wie man sie in den »folk tales« meinte gemessen zu haben, ein kausales Produkt der »Selbstständigkeitserziehung« und des sich daraus entwickelnden »Leistungsbedürfnisses«, wie der gerade zitierte Satz nahelegt? Oder war umgekehrt die elterliche Betonung frühkindlicher Selbstständigkeit ein Produkt der dieser Erziehung vorausgehenden »Leistungsorientiertheit« der Kultur?

Selbstverständlich ist jede Erziehung immer Ausdruck von Wertüberzeugungen. Das Ziel der frühkindlichen Selbstständigkeit kann aber aus unterschiedlichen Überzeugungen heraus verfolgt werden, und Leistungsorientierung muss nicht dazu gehören. McClelland und Friedman unterschlugen

38 Die »Human Relations Area Files« wurden im Februar 1949 als interuniversitäre Organisation an der Yale Universität gegründet (mit Ablegern an einer wachsenden Zahl von Universitäten – Harvard gehörte von Anfang an dazu, Clyde Kluckhohn war dort der Direktor) mit dem Ziel, eine Datenbank zu den Kulturen der Welt zu schaffen, auf deren Grundlage eine integrierte Verhaltenstheorie entwickelt werden sollte. Ihr Vorläufer war der 1935 ins Leben gerufene »Cross-Cultural Survey« unter der Leitung des Kulturanthropologen George P. Murdock. Vor allem die US Navy griff während des Zweiten Weltkriegs auf die dort erhobenen Daten zurück, u. a. um Handbücher über die im Pazifik von Japan besetzten Inseln zu erstellen, siehe den Bericht der HRAF über die ersten 20 Jahre, Ford 1970, S. 1–26.

39 McClelland/Friedman 1952, S. 247, siehe zur Aggregation der Daten auch, Whiting/Child 1953, S. 49 f.

40 McClelland/Friedman 1952, S. 248.

diese Möglichkeit, indem sie allen untersuchten Ureinwohnerstämmen mit hohen Leistungswerten einen »concer[n] with achievement« unterstellten.⁴¹ Die *de facto* Gleichsetzung von Selbstständigkeit und Leistungsorientierung machte das möglich. »[C]ultures which are concerned with achievement are likely to stress independence training in childhood«, schrieben sie abschließend, »which in turn produces a higher level of achievement motivation [...] which leads to a stress on independence training and so on in a chain of mutually reinforcing events.«⁴²

In dieser zirkulären Argumentation ist die kulturelle Wertorientierung sowohl das Primäre als auch der mögliche Einwand ausgeräumt, McClelland und Friedman würden einen einseitigen Determinismus vertreten. Wichtiger aber: Der ursprünglich *psychologische* Befund, »Selbstständigkeitserziehung« bilde im Kind das »Leistungsbedürfnis« aus, wurde in diesem Fazit umgedreht und in eine generelle *kulturanthropologische* Aussage verwandelt. In die Aussage nämlich, Kulturen, in denen frühkindliche »Selbstständigkeitserziehung« zu beobachten ist, seien leistungsorientierte Kulturen, ob die Mitglieder derselben sich selbst so beschreiben würden oder nicht. Der damit erwiesene methodische Universalismus wurde so unter der Hand zum Vehikel für den Export eines partikularen Werte-Sets. Das lässt sich auch daran ersehen, dass die inhaltliche Bestimmung dessen, was »Selbstständigkeitserziehung« über das Babyalter hinaus kennzeichne, nun wieder an amerikanischen Versuchspersonen vorgenommen wurde. Der Untersuchungsfokus schwang in dem Moment auf das eigene Milieu zurück, als es genauer herauszufinden galt, mit welchem Werte-Set Mütter die Selbstständigkeit ihrer Kinder forcieren, genauer gesagt, ihrer Söhne. Und damit wurde dieses Werte-Set dem Konzept selbst eingeschrieben.

John Atkinson, der unterdessen von McClellands ehemaligen Protegé und Mitinitiator des Need Analysis Research Project zum Dozenten an der University of Michigan aufgestiegen war,⁴³ beauftragte seine Doktorandin Marian Winterbottom zu diesem Zweck, eine Gruppe von Müttern mit deren Söhnen

41 McClelland/Friedman 1952, S. 249.

42 McClelland/Friedman 1952, S. 249.

43 Atkinson wechselte nach Abschluss seines Bachelors von der Wesleyan Universität an die Universität von Michigan, wo er unter Donald G. Marquis und Edward L. Walker 1950 mit der Arbeit »Studies in projective measurement of achievement motivation« promoviert wurde. Während McClellands Forschungssemesters an der Harvard Universität 1949/50 vertrat Atkinson dessen Professur, kehrte anschließend aber wieder nach Michigan zurück. Sheehy et al. 1997, S. 27f.

zu untersuchen, und zwar »within an American community«. ⁴⁴ Es war gerade diese Studie, von der McClelland später in *The Achievement Motive* festhielt, sie habe »by far the most direct and conclusive test of our hypothesis« geliefert. ⁴⁵ Die von Winterbottom 1952 untersuchten 29 Mütter und Söhne entstammten einer »small, middle-class, midwestern community«, deren sozio-ökonomischen Status sie als »relatively homogeneous« beschrieb; die Jungen besuchten alle dieselbe Schulklasse und wiesen, wie Winterbottom zusätzlich festhielt, »[the] same range of intelligence« auf. ⁴⁶

Hatte das Geschlecht in Bezug auf die frühkindliche »Selbstständigkeits-erziehung« bislang keine Rolle gespielt – vermutlich auch deshalb nicht, weil bei den dazu von Friedman und McClelland untersuchten Kriterien (Abstillzeit, Toilettentraining, Aggressionskontrolle) in den »Human Relations Area Files« keine geschlechtsspezifischen Daten vorlagen –, wurde nun wieder ganz selbstverständlich davon ausgegangen, das »Leistungsbedürfnis« sei ein männliches »Bedürfnis«. In einer gewissen Spannung zu diesem Vorgehen stand der Umstand, dass die Studie das Verhältnis zwischen Mutter und Sohn zu untersuchen gedachte und nicht auch dasjenige zwischen Vater und Sohn. ⁴⁷ Ironischerweise steckte damit bereits im Untersuchungsdesign die Annahme, das »Leistungsbedürfnis« sei das Produkt eines spezifisch *mütterlichen* Erziehungsstils, ohne dass die Mutter als Frau dieses Bedürfnis selbst aufweisen könnte. Die Rede war denn auch konsequent von »mothers of boys who are high in n Achievement«, und nicht etwa von leistungsorientierten Müttern mit ebensolchen Söhnen. ⁴⁸ Das Konzept der Leistungsmotivation war also doppelt gegendert: zu seiner männlichen Codierung kam noch die Annahme hinzu, seine Hervorbringung sei Aufgabe der für Erziehungsfragen zuständigen Frau. In ihm war ein ganzes Familienkonzept mit klarer Rollenverteilung eingeschrieben.

Winterbottoms Vorgehen war auch über die Auswahl der Versuchspersonen hinaus nicht weniger vorurteilsbeladen. Zur Eruierung der mütterlichen Erziehungspraktiken führte sie nämlich nicht offene Befragungen oder gar

44 Winterbottom 1958, S. 454. Der hier zitierte Artikel basiert auf Winterbottoms 1953 an der University of Michigan eingereichten Dissertation, die nur als Microfilm zugänglich ist. Die Ergebnisse nahm McClelland aber in seinen Abschlussbericht des Need Analysis Research Projects mit auf, der 1953 unter dem Titel *The Achievement Motive* erschien.

45 McClelland et al. 1953, S. 297.

46 Winterbottom 1958, S. 454.

47 Winterbottom formulierte allerdings die Vermutung, letzteres könnte vielleicht ebenso wichtig sein: »[A] sons relationship with his father may be as important an area to investigate as his relationship with his mother [...].« Winterbottom 1958, S. 477. Die präsentierten Belege aber waren »primarily concerned with mothers and sons.« Winterbottom 1958, S. 454.

48 Winterbottom 1958, S. 454.

eigene Beobachtungen durch. Vielmehr legte sie den Versuchs-Müttern zwei Listen mit je zwanzig anzukreuzenden Statements vor, für die die Mütter zusätzlich anzugeben hatten, ab welchem Alter das Statement für ihren Sohn zutreffen sollte. Die erste Liste enthielt einen Katalog mit 20 möglichen Selbstständigkeitszielen. Die zweite Liste bestand aus einem Katalog von 20 Beschränkungen oder Verboten, die bemerkenswerterweise direkt aus den Selbstständigkeitszielen der ersten Liste abgeleitet worden waren.⁴⁹ So korrespondierte beispielsweise das Selbstständigkeitsziel »To stand up for his own rights with others« mit der Beschränkung »Not to fight with other children«, oder »To know his way around the city« mit »Not to play away from home« oder »Trying new things on his own« mit »To be cautious in trying new things.«⁵⁰

Dieses Umfragedesign musste zur Folge haben, dass die Zustimmung zu einem Selbstständigkeitsziel tendenziell entweder mit der Ablehnung der korrespondierenden Beschränkung einherging, oder damit, dass dieser Beschränkung ein jüngeres Alter zugewiesen wurde. Denn eine Mutter, die etwa das Selbstständigkeitsziel »To know his way around the city« ankreuzte, würde die korrespondierende Beschränkung »Not to play away from home« tendenziell entweder gar nicht ankreuzen, oder mit einem deutlich jüngeren Alter versehen, weil sich beide Statements der Tendenz nach ausschließen. Ein Junge, der sich mit 8 Jahren allein in der Stadt zurechtfinden können soll, kann nicht für dasselbe Alter die Beschränkung auferlegt bekommen, nicht außerhalb des Hauses zu spielen. Diese Beschränkung könnte sinnvollerweise nur für ein deutlich jüngeres Alter gelten, etwa bis 5 Jahre. Mütter, die in ihrer Erziehung ein größeres Gewicht auf frühe Selbstständigkeit legten und erwarteten, dass ihre Söhne bis acht Jahre einen Großteil der auf der Liste vorgeschlagenen Ziele erreicht hätte, würden daher tendenziell weniger Kreuze bei den korrespondierenden Beschränkungen machen als Mütter, die von ihren Söhnen weniger und später Selbstständigkeit anstreben. »[M]others of boys who are high in n Achievement«, resümierte Winterbottom ihre Ergebnisse, »make more demands than restrictions during the early years. But mothers of boys who are low in n Achievement

49 Warum Winterbottom ihre beiden Listen, von deren Zusammenstellung freilich das gesamte Untersuchungsergebnis abhängen würde, genau so erstellte, schrieb weder sie selbst, noch schrieb es David McClelland und seine Mitarbeiter, als sie sich auf Winterbottom beriefen. McClelland wies einzig darauf hin, dass die Liste der Selbstständigkeitsziele auf »some interview scales developed by Whiting and Sears at Harvard University« zurückgingen. McClelland et al. 1953, S. 299.

50 Winterbottom 1958, S. 468 und 471.

do not.«⁵¹ Letztere Mütter-Gruppe erschien darum nicht nur weniger fordernd, sondern auch restriktiver.⁵²

Dem Forschungsdesign war damit ein verzerrendes Moment inhärent, das bei früher »Selbstständigkeitserziehung« die positiven Selbstständigkeitsziele gegenüber den Beschränkungszielen überwiegen ließ, ein Ergebnis, das sehr wahrscheinlich nicht aufgetreten wäre, wenn die Beschränkungsziele nicht aus den Selbstständigkeitszielen abgeleitet worden wären. So wurde es möglich, nicht nur zwischen mehr und weniger fordernden Müttern zu unterscheiden, sondern auch zwischen liberalen und autoritären. Und wie sich herausstellte, wiesen gerade die Mütter mit »leistungsstarken« Söhnen den fordernden und zugleich weniger restriktiven Erziehungsstil auf, während Mütter mit »leistungsschwachen« Söhnen zu den weniger fordernden und restriktiveren gehörten.⁵³ Auf diese Weise wurde eine erste Verknüpfung zwischen Leistungsorientierung und liberaler Weltanschauung hergestellt – und umgekehrt, zwischen Leistungsschwäche und Autoritarismus.

Das lässt sich besonders an der Auswertung eines Statements gut beobachten. In Winterbottoms Befunden war auffällig gewesen, dass die Mütter mit »leistungsschwachen« Söhnen besonders häufig das Statement »Not to play with children parents don't approve of« angekreuzt hatten (das positive Korrelat dazu lautete: »Making his own friends«), woraus McClelland und seine Mitarbeiter den Schluss zogen, derartige Mütter seien »more apt to have attitudes favoring the development of sons with low n Achievement and with high F scores or ›anti-democratic attitudes‹.«⁵⁴ Mit den »F scores« war die Faschismus Skala gemeint, mit deren Hilfe Adorno und seine Mitarbeiter für die »autoritäre Persönlichkeit« typische Vorurteile maßen. »Apparently low n Achievement«, argumentierten McClelland et al. weiter, »comes from the same ›authoritarian‹ or protective family syndrome which is also associated with race prejudice and the like.«⁵⁵ Während ein gering ausgeprägtes »Leistungsbedürfnis« damit für eine anti-demokratische, tendenziell rassistische Gesinnung zu stehen begann, erhielt das stark ausgeprägte die

51 Winterbottom 1958, S. 466.

52 Winterbottom 1958, S. 465.

53 McClelland et al. 1953, S. 302. Ich verweise hier auf die zusammenfassende Deutung von Winterbottoms Ergebnissen in *The Achievement Motive*, auf die Winterbottom ihrerseits später selbst wieder verwies, vgl. Winterbottom 1958, S. 469.

54 McClelland et al. 1953, S. 302.

55 McClelland et al. 1953, S. 302, McClelland et al. verwiesen für diese Vermutung auf die Ergebnisse eines weiteren Doktoranden an der Michigan University, Robert W. Brown, der sich direkt mit dem Verhältnis von Leistungsorientierung und Autoritarismus beschäftigt hatte, vgl. Brown 1953.

Weihen der Liberalität und des Demokratischen. Eine Mutter mit einem »leistungsstarken« Sohn repräsentierte ein »individualistic family pattern« und sei »interested in her son's developing away from her« – also in seine Unabhängigkeit und damit in die Ausbildung seines »Leistungsbedürfnisses«. ⁵⁶ Eine Mutter mit einem »leistungsschwachen« Sohn hingegen fördere zwar dessen Selbstständigkeit bei Tätigkeiten, die sie selbst entlaste, etwa beim Essen oder Anziehen. Sonst aber wünsche sie eher, ihren Sohn an sich zu binden und von sich abhängig zu machen. ⁵⁷

In dieser Zuordnung war auch eine Aussage über den Umgang »leistungsstarker« und »leistungsschwacher« Jungen mit dem Gefühl der Angst enthalten. Und zwar nicht nur implizit, weil gerade das Autorenkollektiv um Adorno, wie an früherer Stelle erwähnt, die »autoritäre Persönlichkeit« als einen von Ängsten beherrschten Menschen charakterisiert hatte. Sondern auch explizit, insofern Winterbottom die Entwicklung des »Leistungsbedürfnisses« mit der Art und Weise in Verbindung brachte, wie die zwei Mütter-Gruppen ihre Söhne lobten und bestraften. Die Angst nämlich, ein gestecktes Ziel nicht zu erreichen, so vermutete Winterbottom zu Beginn ihrer Untersuchung, könne auf mindestens zwei Wegen bewältigt werden: erstens, indem das Kind gar nicht erst versuche, das gesteckte Ziel zu erreichen, und zweitens, indem es sich stärker anstrengt, um schließlich doch noch erfolgreich zu sein. Würde es sich im ersten Fall von seiner Versagensangst überwältigen lassen und in Stagnation verfallen, erwiese sich im zweiten gerade die Versagensangst als Antriebskraft. Welche der beiden Reaktionen das Kind wähle, hänge von der Art der Strafe ab, die es in der Vergangenheit bei Zielverfehlungen erhalten habe. Bilde eine harte Strafe im Kind die Erwartung aus, Versagen sei ein endgültiger Zustand, weil in ihr die Ermutigung fehle, es nochmals zu versuchen, so lasse eine mäßige Strafe genau für eine solche Ermutigung Raum. Sie motiviere deshalb zu einem erneuten Anlauf. Folge in dieser Weise häufig auf Misserfolg Erfolg, könne schließlich der Misserfolg selbst zum Anreiz für eine Erfolgserwartung werden und die Vorstellung bilde sich aus, das Leistungsstreben sei »the only sure way of avoiding failure.« ⁵⁸

Was sich in diesen Überlegungen andeutete, war eine neue Unterscheidung: Die Unterscheidung einer aktivierenden Angst von einer lähmenden Angst, oder doch einer solchen, die die Vermeidung der sich stellenden Herausforderung bewirke. Diese Unterscheidung beruhte auf jener Logik der Balance zwischen Hoffnung und Furcht, die McClelland et al. als Wirkungsmechanismus

56 McClelland et al. 1953, S. 302.

57 McClelland et al. 1953, S. 304.

58 Winterbottom 1958, S. 458.

in ihrem Konzept der »Leistungsmotivation« postuliert hatten, nachdem sich die zuvor angenommene Mangellogik als falsch erwiesen hatte.⁵⁹ Theoretisch gesprochen war die »aktivierende Angst« nichts anderes als eine Mischung aus Angst und Zuversicht, während der »lähmenden Angst« die Zutat der Zuversicht fehlte. Indem Winterbottom und jene, die auf ihre Forschung aufbauten, die je individuelle Ausprägung dieses Verhältnisses nicht nur auf eine erzieherische Balance zwischen Lob und Strafe, Herausforderung und Beschränkung zurückführten, sondern diese Balance auch noch auf dem Spektrum autokratisch-demokratisch verorteten, wiesen sie dem Konzept der Leistungsmotivation in seinem Kern ein Werte-Set zu, dem man im Kalten Krieg schwerlich neutral gegenüberstehen konnte. Nicht mehr jegliche »Selbstständigkeitserziehung« war mit der Ausbildung des »Leistungsbedürfnisses« verknüpft, sondern eine solche, die auf Individualismus statt auf Konformismus und Autoritätshörigkeit abstellte (mehr Selbstständigkeitsziele als Beschränkungen und Verbote). Eine Erziehung, die Toleranz statt Intoleranz einübte (Sohn soll sich seine Freunde selbst aussuchen, eigene Interessen ausbilden), die auf Unabhängigkeit hinauslief statt auf Bindung (Sohn soll sich selbst durchsetzen, seine eigenen Entscheidungen treffen und sich schließlich von den Eltern lösen) und die Wettbewerbsorientierung forcierte statt Gleichheitsstreben (Sohn soll Herausforderungen mit dem Ziel annehmen, besser zu sein als andere).⁶⁰ Eine Erziehungsweise zu pflegen, die der Ausbildung des »Leistungsbedürfnisses« abträglich wäre, hieß demnach, sich der Tendenz nach autoritär zu verhalten. Die »Leistungsschwäche« der Söhne würde entsprechende Rückschlüsse auf die Eltern nahelegen.

Dass es sich bei diesem Werte-Set um eines der weißen amerikanischen Mittelschicht handelte und dass darum auch das »Leistungsbedürfnis« gerade nicht universell, sondern ein nur für diese Bevölkerungsgruppe spezifisches »Bedürfnis« war, machten bis Anfang der 1960er Jahre eine Reihe von Nachuntersuchungen explizit. Der mit McClelland befreundete und an psychosozialen Fragen interessierte Soziologe Bernard Rosen spezifizierte Winterbottoms Ergebnisse für die amerikanische Gesellschaft in ethnischer und sozialstruktureller Hinsicht und kam zu dem Schluss, »achievement motivation is more characteristic of Greeks, Jews, and white Protestants than of Italians, French-Canadians, and Negroes.«⁶¹ Die entsprechende »Selbstständigkeitserziehung« ließ sich nur für Mittelschichtsfamilien, nicht aber für solche nachweisen, die der Unterschicht zugerechnet wurden. Nur erstere

59 Vgl. S. 165 in diesem Buch.

60 Vgl. Winterbottoms Demand- und Restriction-Liste: Winterbottom 1958, S. 468 und 471.

61 Rosen 1959, S. 60.

zielten auf die Unabhängigkeit des Sohnes ab, letztere hingegen waren eher darauf aus, Routinefertigkeiten auszubilden, die die Mutter in der Bewältigung des Alltags entlasteten.⁶²

Vergleichende Untersuchungen mit brasilianischen, westdeutschen und japanischen Familien in den jeweiligen Ländern zeigten zudem, dass neben der erzieherischen Balance von Lob und Strafe, Herausforderung und Einschränkung auch maßgeblich war, in welchem Alter die »Selbstständigkeits-erziehung« durchgeführt wurde. Erfolgte sie eher spät (zwischen 8 und 9 Jahren), wie Bernard Rosen für brasilianische und Heinz Heckhausen mit Lilly Kemmler für westdeutsche Mütter zeigten, entwickelte sich das »Leistungsbedürfnis« erheblich schwächer als in der amerikanischen Kultur. Weiße amerikanische Mittelschicht-Eltern erwarteten von ihren Söhnen durchschnittlich bis zum Alter von 7 Jahren und 4 Monaten Selbstständigkeit. Erfolgte die Erziehung zur Selbstständigkeit hingegen deutlich früher (zwischen 3 und 4 Jahren), wie die japanischen Psychologen Yamauchi und Hayashi für japanische Familien zeigten, war ein besonders schwach ausgeprägtes »Leistungsbedürfnis« die Folge. Man vermutete, das Kind werde in diesem Fall überfordert, verunsichert und verängstigt.⁶³

»Selbstständigkeitserziehung« korrelierte diesem Befunden gemäß nur dann mit einem starken »Leistungsbedürfnis«, wenn sie weder zu früh noch zu spät praktiziert wurde. Die mit dem Thema befassten Motivationspsychologen sprachen in diesem Fall von »Entwicklungsangemessenheit« und normalisierten so die für die amerikanische weiße Mittelschicht beobachtete Art der Erziehung als den gleichsam natürlichen globalen Standard. Heinz Heckhausen – auf den ich noch ausführlich zu sprechen kommen werde – schrieb 1966 in einem Forschungsbericht, der sich fast ausschließlich auf amerikanische Forschung bezog: »In den westlichen Zivilisationen scheint [...] die frühe »Selbstständigkeitserziehung« ihre Anforderungen zu optimalen entwicklungsangemessenen Zeiten zu stellen. [...] Allerdings gilt das nur für mittelständische Stichproben.«⁶⁴ Selbstverständlich bezog sich in dieser Formulierung die Qualifikation »optimal« auf die Ausbildung des »Leistungsbedürfnisses« als Erziehungsziel, während »westlich« die »US-Bevölkerung« meinte.⁶⁵

62 Rosen 1958, S. 508.

63 Siehe Rosen 1962, Heckhausen/Kemmler 1959, Hayashi/Yamauchi 1964, ähnliche Vergleichsstudien wurden auch später noch unternommen, siehe z. B. Anderson/Evans 1976 zu den Erziehungspraktiken in Anglo-American und Mexican-American families.

64 Heckhausen 1966, S. 142.

65 Heckhausen 1966, S. 144.

Marian Winterbottoms Ergebnisse lagen noch rechtzeitig vor, um in die erste große Veröffentlichung der Forschungsgruppe um David McClelland aufgenommen werden zu können. Als dieser die Ergebnisse zur Wirkung der Angst im »Leistungsbedürfnis« im Sommer 1952 dem Office of Naval Research berichtete, war der mehrfach umgeschriebene Abschlussbericht des Need Analysis Research Projekts bereits auf den Weg zum Verlag Appleton-Century-Crofts in New York, wo das Manuskript im Frühjahr 1953 unter dem Titel *The Achievement Motive* als Buch erschien. Es handelte sich erklärtermaßen um eine *work in progress* Studie, in der der Angst-Aspekt noch als ein weiter zu bearbeitendes Problem für zukünftige Forschung ausgewiesen war.⁶⁶

Fast alle Rezensenten, darunter neben Psychologinnen auch Pädagoginnen und Soziologen, hoben den vorläufigen Charakter der Studie hervor, lobten aber überwiegend deren innovativen Ansatz und die zahlreichen Erkenntnisse. Catherine Evans von der Indiana Universität sprach im *Journal of Counseling Psychology* von »a significant contribution to the theory of motivation«,⁶⁷ Robert White, ein enger Kollege von Henry Murray an der Harvard Universität, nannte die Studie im *Psychological Bulletin* »a symphony of significant results«,⁶⁸ ein nur mit L zeichnender Rezensent für das *Journal of Educational Research* sprach von »a unique approach to a difficult problem of experimentally controlling, manipulating, and measuring the achievement motive«⁶⁹ und Lowry Harding empfahl das Buch überraschenderweise im *Educational Research Bulletin* an Lehrer, Eltern, Soziologen und Psychologen gleichermaßen, »who are actively interested in improving the results of their work« – eine Anwendungsperspektive aufmachend, von der McClelland und seine Mitarbeiter noch gar nicht gesprochen hatten.⁷⁰ Theodore Sarbin von der University of California, monierte im *American Journal of Psychology* die Uneindeutigkeit der verwendeten Datensätze,⁷¹ Charles McArthur von der Harvard Universität betrachtete im *Journal of Abnormal and Social Psychology* die spezifische Verwendung des TAT skeptisch⁷² und Frank Hartung kritisiert im *American Journal of Sociology* »the constant emphasis of competition«, weil sich darin die kulturelle Komponente der Motivationsforschung allzu offensichtlich

66 Siehe McClelland et al. 1953, S. 273.

67 Evans 1954, S. 198.

68 White 1955, S. 96.

69 L. 1956, S. 396.

70 Harding 1956, S. 81 und 80.

71 Sarbin 1955, S. 688.

72 McArthur 1954, S. 478.

offenbare.⁷³ Heinz Heckhausen, einer der ersten deutschen Psychologen, der sich intensiv mit *The Achievement Motive* schon kurz nach dessen Erscheinen auseinandersetzte, meinte rückblickend, die darin vorbereitete (und von ihm weiterentwickelte) TAT-Methode zur Motivmessung habe »der neuen Motivationsforschung zum Durchbruch verholfen«.⁷⁴ Kurz: McClelland hatte sich zusammen mit seinen Kollegen Anfang der 1950er Jahre einen Ruf als origineller Empiriker erarbeitet, der ihm über die Grenzen seines Fachs hinaus bekannt machte.

Feedbackorientierung und »demokratisches« Engagement

Für McClelland hatten die Befunde zum Zusammenhang von »Selbstständigkeitserziehung« und Leistungsstreben mehr als nur die Frage beantwortet, wie das »Leistungsbedürfnis« entstehe. Insbesondere mit Marian Winterbottoms Studie sah er sich ein Forschungsfeld auftun, das weit über die Grenzen der Psychologie hinauszudeuten versprach. Es waren ihre Ergebnisse, die ihn dazu anregten, Überlegungen aufzugreifen, auf die er während seines Aufenthalts an Harvards Department of Social Relations 1949/50 erstmals aufmerksam geworden war: die berühmte These Max Webers nämlich, zwischen protestantischer Lebensführung und kapitalistischer Wirtschaftsentwicklung bestehe ein enger Zusammenhang.⁷⁵ Seit Talcott Parsons, der Initiator des DSR, Webers Schrift *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* 1930 ins Englische übertragen hatte, war sie bei Soziologen und Ökonomen, besonders aber am DSR »very much part of general knowledge.«⁷⁶ Als McClelland gut anderthalb Jahre nach der Veröffentlichung von *The Achievement Motive* im Januar 1955 an die Universität von Nebraska eingeladen wurde, um auf dem dortigen *Symposium on Motivation* zu sprechen, unternahm er erstmals den Versuch, Winterbottoms Befunde für eine Art psychologische Nachuntersuchung der Weberschen These fruchtbar zu

73 Hartung 1956, S. 379.

74 Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung 1990, S. 8.

75 Zwar hatte McClelland schon als Student Mitte der 1930er Jahre durch seinen damaligen Soziologieprofessor an der Wesleyan Universität Sigmund Neumann von Max Weber gehört, seine eigentliche Beschäftigung mit Weber begann aber erst am DSR 1949/50, siehe dazu auch McClelland 1984b, S. 6.

76 McClelland 1984b, S. 17. Webers These wurde Ausgangspunkt für vielfältige Überlegungen zur kulturellen Bedingtheit wirtschaftlicher Praxis. Siehe zur Bedeutung Webers in Talcott Parsons frühen Arbeiten am DSR, Isaac 2012, S. 64 f., 161 f. sowie zur breiteren Rezeption in den USA Scaff 2013, S. 293 f., LaPierre 2013.

machen, woraus noch im selben Jahr ein umfassendes Forschungsprojekt erwuchs, das 1961 in jene Publikation münden sollte, für die McClelland über die Psychologie hinaus bekannt geworden ist: *The Achieving Society*. Ich komme in Kapitel 8 ausführlich darauf zurück.

An dieser Stelle ist zunächst relevant, dass ausgerechnet im Kontext von McClellands Überlegungen zur Entstehung des Kapitalismus die Ford Foundation bei ihm anfragte, ob er nicht einmal aus psychologischer Perspektive darlegen könne, was Menschen zu demokratischem Engagement motiviere. Als einer der einflussreichsten philanthropischen Wissenschaftsförderer der fünfziger und sechziger Jahre war die Ford Foundation sehr daran interessiert, dass die Wissenschaft durch lösungsorientierte Forschung einen Beitrag zu Demokratie und Weltfrieden leistet. Die zahlreichen Probleme, die in der bipolaren Welt des Kalten Krieges zu Kriegen und Konflikten führten, sollten interdisziplinär erforscht und die Ergebnisse an die politischen Entscheidungsträger und die Gesellschaft weitergegeben werden.⁷⁷ »What are the factors«, fragte Dyke Brown, der Vizepräsident der Ford Foundation in einem Schreiben an David McClelland vom 8. April 1955, »which most significantly influence the development of individuals (from birth onward) with respect to their sensitivity, interest in, and desire to do something about the basic democratic values of our society?«⁷⁸ Man sei gerade dabei, erklärte Brown sein Interesse, verschiedene Programme zur Demokratieförderung aufzulegen und darum auf grundlegenden Rat auch von einem ausgewiesenen Verhaltensforscher angewiesen.

McClelland antwortete noch im selben Jahr mit einem 31seitigen Bericht, in dem er nicht nur die aus seiner Sicht relevante psychologische und politikwissenschaftliche Literatur zusammenfasste, sondern auch – und darauf kommt es mir nun an – die Ergebnisse der ersten kulturvergleichenden Untersuchung, die im Rahmen seiner an Weber anknüpfenden Kapitalismus-Studie einzutreffen begannen, namentlich aus Westdeutschland.⁷⁹ McClellands »The Place of Public Service in the American Way of Life«, wie er seinen Bericht für die Ford Foundation betitelte, dokumentiert eindrucks-

77 Crowther-Heyck 2006, Solovey 2013a.

78 Dyke Brown an David McClelland, 8. April 1955, Ford Foundation Records, General Correspondence, 1951–1970, Series 1955, David C. McClelland, Reel C-1180, Ford Foundation Archives, Rockefeller Archive Center, Sleepy Hollow, New York (im Folgenden RAC).

79 McClelland veröffentlichte diese Ergebnisse 1958 separat im *Journal of Abnormal Psychology* unter dem Titel »Obligations to Self and Society in the United States and Germany«. Die darin verwendeten empirischen Befunde lagen ihm ab Dezember 1954 für die USA und ab März 1955 für Westdeutschland vor (McClelland et al. 1958a, S. 246), also kurz vor der Anfrage der Ford Foundation am 8. April 1955, so dass er sie in seinem Bericht für diese verwenden konnte.

voll, wie sich vom Konzept der »Leistungsmotivation« ausgehend ein spezifisch amerikanisches Verständnis »demokratischen« Verhaltens entwickeln ließ, ja, von »Demokratie« überhaupt, während McClelland zugleich damit beschäftigt war, die »Leistungsmotivation« als psychologischen Kern des Kapitalismus auszuweisen. Indem er sich dem Demokratie-Thema also von seinem Interesse am Kapitalismus her näherte, beschritt er einen Weg, so meine These, der ihn beide auf denselben Nenner bringen ließ: die Feedbackorientierung.

McClelland begann seinen Bericht mit der Behauptung, das Funktionieren der amerikanischen Demokratie beruhe auf dem für die Amerikaner spezifischen Interesse an den Meinungen der jeweils anderen: »[T]he reason why compromise is easier in the United States, let us say, than in France«, schrieb er, »is not because Americans care less about their own opinions than Frenchmen do, but because they care more what other people think than Frenchmen do.«⁸⁰ McClelland stellte diese überraschende These nicht nur an den Anfang seiner Untersuchung, er brachte sie auch selbstbewusst gegen eine gerade erschienene Studie zum Wahlverhalten der Amerikaner in Stellung, in der Bernard Berelson, Paul Lazarsfeld und William McPhee argumentierten, ein gewisses Maß an politischer Apathie sei für die Demokratie sogar von Vorteil. »[M]oderate indifference«, erklärten die drei renommierten Sozialwissenschaftler, »facilitates compromise« und verhindere die Spaltung der Wählerschaft.⁸¹ Dass McClelland dieses Argument mit der lapidaren Bemerkung beiseite schieben konnte, es fokussiere auf den falschen Aspekt (»puts the emphasis in the wrong place«⁸²), nämlich jenen der Informiertheit, zeigt sowohl, wie sehr er sich durch seine eigenen empirischen Befunden dazu legitimiert sah, Grundsätzliches zum Thema »Demokratie« vorzutragen, als auch, wie sehr er die Frage des demokratischen Miteinanders aus einer genuin psychologischen Perspektive reformulierte. Die Sorge um die Meinung der anderen beruhte für ihn nämlich nicht auf dem politischen Vermögen, im Namen eines

80 David McClelland, »The Place of Public Service in the American Way of Life«, 1955, Grant 05500211, Reel 17, Ford Foundation Archives, RAC, S. 2. Dass McClelland hier die USA ausgerechnet mit Frankreich verglich, verrät, dass er sich an Alexis de Tocquevilles »Demokratie in Amerika« orientierte.

81 Berelson et al. 1954, S. 315. Die 1954 publizierte Studie *Voting. A Study of Opinion Formation in a Presidential Campaign* wurde zu einem Klassiker der empirischen Politikwissenschaft. Siehe zum elitären Demokratieverständnis der fünfziger Jahre Gilman 2003, S. 49 f.

82 McClelland, »The Place of Public Service in the American Way of Life«, S. 2 (Ford Foundation Archives).

Gemeinwohls Zugeständnisse zu machen – in einem Wort: auf Kompromissbereitschaft –, sondern auf einer anerzogenen Haltung des immer schon Auf-den-Anderen-hin-orientiert-Seins, die ganz ohne den Bezug auf ein abstraktes Wohl aller auskommt.

Wie war McClelland zu diesem eigenwilligen Verständnis gekommen? Die Antwort erfordert einen genaueren Blick auf die erwähnte Vergleichsstudie zwischen den USA und Westdeutschland, auf deren Grundlage McClelland seinen Bericht für die Ford Foundation verfasste. Die These vom Auf-den-Anderen-hin-orientiert-Sein der Amerikaner war nämlich beides: Ein empirischer Befund und ein interessengeleiteter Schluss, der erst im Zuge des Ländervergleichs zustande kam. Nicht nur bestimmt ja das Erkenntnisinteresse des Vergleichenden stets, welche Aspekte in den Blick geraten. Die aufgewiesenen Merkmale werden aus dessen Perspektive immer auch auf spezifische Weise miteinander in Beziehung gesetzt und so mit Sinn versehen.⁸³ Im Fall der USA-BRD Studie war der zu untersuchende Vergleichsaspekt und die Deutung der Befunde von McClelland dringendem Bestreben bestimmt, einen Einwand auszuräumen, der das Ende der Kapitalismus-Studie hätte bedeuten können, noch bevor sie so recht begann. Den Einwand nämlich, Winterbottoms These (Leistungsmotivation beruhe auf »Selbstständigkeitserziehung«) könne womöglich für Deutschland und Japan nicht zutreffen und darum nicht universell gültig sein. »[W]hat about those countries like Germany and Japan«, fragte er unter Verweis auf Studien zum deutschen Nationalcharakter aus den 1940er Jahren in seinem Nebraska Vortrag,⁸⁴ »whose people have apparently shown a high level of achievement and economic development yet whose parents apparently stress loyalty and devotion to the family and nation much more than they stress self-reliance and self-development as we do in the United States?«⁸⁵ Mit anderen Worten: Was, wenn die vermeintlich hohe Leistungsmotivation der Deutschen gerade nicht auf »Selbstständigkeitserziehung« beruhte, wie dies Winterbottoms These zufolge der Fall sein müsste, sondern eben auf Loyalität zu Familie und Nation?

83 Zur Praxis des Vergleichens: Leo 2013, S. 111–115.

84 McClelland verwies auf Brickner 1943, Cohn/Carsch 1954, Fromm 1947, Lewin 1936, McGranahan 1946, McGranahan/Wayne 1948.

85 McClelland 1955a, S. 53. Siehe zur Kontroverse im Amerika der vierziger Jahre um die nationale Seele der Deutschen, den Aufstieg Hitlers und Deutschtum als Krankheit, Winkler 1992. Von einer hohen »Leistungsmotivation« der Deutschen und einer sich davon herleitenden starken Wirtschaft Deutschlands war in den von McClelland zitierten Studien gar keine Rede, nicht zuletzt deshalb nicht, weil McClellands Konzept der »Leistungsmotivation« in den 1940er Jahren noch nicht vorlag. Sein Wunsch, einen solchen Zusammenhang selber herzustellen, scheint seine Lektüre dieser Studien gefärbt zu haben.

Wie die zweimalige Verwendung des Wortes »apparently« in diesem Zitat bereits anzeigt, ging es McClelland von dieser Frage ausgehend in seinem USA-BRD Vergleich darum, den empirischen Nachweis zu erbringen, dass entweder das »Leistungsbedürfnis« der Deutschen viel schwächer ausgeprägt wäre als bislang angenommen, oder umgekehrt, dass nicht Pflichtbewusstsein und Loyalität zu Familie und Nation, sondern Unabhängigkeit und Selbstständigkeit die wahre Wertorientierung der Deutschen sei. Dies erforderte in einem ersten Schritt, die Ausprägung des »Leistungsbedürfnisses« für ausgewählte Versuchspersonen aus beiden Ländern objektiv zu messen, in einem zweiten, die vorherrschende Wertorientierung abzufragen und in einem dritten, beide Befunde miteinander in Beziehung zu setzen. Weil McClellands Anliegen hinter all dem aber war, Winterbottoms These zu verteidigen, war er von seinem Erkenntnisinteresse her dazu disponiert, bei dem entscheidenden dritten Schritt nicht von einer zufälligen Korrelation, sondern einer Kausalbeziehung auszugehen. *Erklärend*, oder, wenn man so will, Winterbottoms These *verteidigend* wären die gewonnenen Ergebnisse ja nur, wenn sich zeigen ließ, dass eine bestimmte Wertorientierung eine bestimmte Ausprägung des »Leistungsbedürfnisses« *bedingt*, statt nur zufällig mit ihr einherzugehen.

Die ab März 1955 für beide Länder vorliegenden Ergebnisse der Studie – durchgeführt an einer amerikanischen und einer westdeutschen Schülergruppe⁸⁶ – lauteten: »American students were significantly higher than the Germans on Achievement, on participation in group activities, and in the extent to which they said they were guided by the opinions of others.«⁸⁷ Das waren freilich reine Korrelationen zwischen Einzelmerkmalen, die man auf je eigene Weise erhoben hatte, keine Kausalbeziehungen. Indem McClelland in ihrer deutenden Zusammenführung nun aber »Gruppenaktivität« und »Ausrichtung an den Meinungen anderer« – beides zusammenfassend sprach er in Anschluss an den amerikanischen Soziologen David Riesman auch von »other-directedness«⁸⁸ – auf die Ausprägung des »Leistungsbedürfnisses«

86 Die amerikanische Gruppe bestand aus 74 High School Studenten aus Utica, New York, die westdeutsche aus 87 Gymnasiasten aus Kaiserslautern. Beiden Gruppen gehörten ausschließlich männliche Schüler im Alter von 16 bis 19 Jahren an, siehe McClelland et al. 1958a, S. 246. Auf westdeutscher Seite wurden die Untersuchungen von dem an der Universität Mainz unter Albert Welck forschenden Hans-Werner Wendt durchgeführt, den McClelland im Sommer 1951 bei einem Gastseminar in Salzburg kennengelernt hatte. Wie bei allen seinen Studien war die Selbstverständlichkeit, mit der McClelland von diesen hochspezifischen Kleinstgruppen auf »die« Amerikaner und »die« Deutschen schloss, von einer schwindelerregenden Unbedachtlichkeit.

87 McClelland et al. 1958a, S. 255.

88 David Riesman führte das Konzept der »other-directedness« in seinem Bestseller *The Lonely Crowd* (1950) ein, vgl. Riesman et al. 2001, S. 42.

bezog, erhielten beide Merkmale für dieses einen funktionalen Sinn. »The American's obligation to develop himself, to achieve,« schrieb er, »is checked and channelled by the opinion of others in the groups in which he participates so that individualism does not run rampant.«⁸⁹ Die Zuschreibung einer das »Leistungsbedürfnis« zügelnden und gleichsam ins Soziale umlenkenden Funktion der »other-directedness« (»checked and channelled«) ließ diese zwar durchaus noch als etwas Selbstständiges, zugleich aber auch mit ihr aufs Innigste Verwobenes erscheinen.

Weil die Vergleichsstudie für die deutschen Schüler nun aber gerade entgegengesetzte Befunde erbracht hatte (*gering* ausgeprägtes Leistungsbedürfnis, *kaum* Gruppenaktivitäten, Orientierung *an abstrakten Idealen* statt an anderen) begann McClelland zwischen der amerikanischen »other-directedness« und seinem Konzept der »Leistungsmotivation« mehr als nur eine zufällige Korrelation zu sehen. Das »Leistungsbedürfnis« als Amerikaner auszuleben, wurde für ihn *de facto* identisch mit jeglicher Art von Gruppenaktivität. Oder anders gewendet: Sich »sozial«, also auf andere hin orientiert zu verhalten, war dieser Deutung zufolge gerade die für die Amerikaner typische Form, das »Leistungsbedürfnis« zu befriedigen. »[P]articipation in community life«, schrieb McClelland denn auch an einer Stelle seines Berichts für die Ford Foundation, »involves primarily the achievement drive.«⁹⁰ McClelland brachte das, worum es ihm ging, auf die einfache Formel: »I want to achieve, but as others feel I should.«⁹¹ Was auf den ersten Blick wie ein egoistisches Streben wirke, erweise sich in seiner praktischen Entfaltung als »sozialer« Drang.

Bewusst schreibe ich »sozial« hier in Anführungsstrichen, weil das, was McClelland mit dem Ausdruck der »other-directedness« zusammenfasste, durch seine funktionale Verknüpfung mit dem »Leistungsbedürfnis« gerade nicht auf die anderen, sondern aufs Selbst zurückverwies. Eine *funktionale* Rolle konnte die Orientierung an Anderen für das »Leistungsbedürfnis« nur deshalb spielen, weil McClellands Definition desselben als »concern over competition with a standard of excellence« die Verfügbarkeit von Rückmeldungen voraussetzt und sich das Verhalten Anderer und deren Meinungen stets als solche deuten lässt. Sich an einem Gütemaßstab auszurichten (im Sinne eines »concerns«), heißt ja, Rückmeldungen über die Güte des eigenen Tuns sowohl zu erwarten als auch zu bekommen. Wo es hingegen nur die Erwartung, aber keine Rückmeldung gibt, läuft der »concern« ins

89 McClelland et al. 1958a, S. 250.

90 McClelland, »The Place of Public Service in the American Way of Life«, S. 6 (Ford Foundation Archives).

91 McClelland, »The Place of Public Service in the American Way of Life«, S. 6 (Ford Foundation Archives).

Leere. Ohne Rückmeldungen ergibt sich die Beziehung nicht, die zwischen zwei Vergleichsgrößen erst ein messendes Verhältnis etabliert.⁹² Das heißt konkret: Eine *Mitteilung*, die man nicht als Bewertung des eigenen Tuns versteht oder entgegennimmt, erscheint genauso wenig als *Rückmeldung* auf dieses Tun wie selbiges als Leistung. Wer umgekehrt aber das, was andere mitteilen, als Rückmeldung auffasst, macht diese Anderen erst dadurch zum Maßstab, auf den bezogen sein Verhalten zur Leistung wird – »Leistung« in McClellands Sinn.

Es ist die Erwartung, bewertet zu werden, die *Mitteilungen* in *Rückmeldung* verwandelt, selbst wenn das, was andere kommunizieren, so nicht gemeint ist. Relevant ist von dieser Bewertungserwartung aus gesehen das Verhalten und die Meinung der Anderen dann aber nur insofern, wie es unter diesem Bewertungsgesichtspunkt in den Blick genommen werden kann, und das heißt: als Feedback. Was McClelland zu Beginn seines Berichts für die Ford Foundation als spezifisch »soziales« Charakteristikum der Amerikaner herausgestellt hatte, darf darum nicht im karitativen Sinn missverstanden werden. Jene Sorge um die Meinung der Anderen (*»care for what other people think«*) war keine selbstlose Sorge um diese, sondern eine um sich selbst in deren Angesicht. Dass die Amerikaner von einer solchen erfüllt seien – und darauf kommt es mir hier an –, ergab sich McClelland aus seiner Verknüpfung der erhobenen Befunde, nicht aus den Befunden je für sich. Erst die Verknüpfung machte aus den separat abgefragten Interessen der Amerikaner an den Meinungen der Anderen ein Interesse an sich selbst, das sich über die Bande der Anderen erfülle. Die besagte Formel »I want to achieve, but as others feel I should« bringt das zum Ausdruck. Der zweite Teil der Formel (Interesse an Anderen) steht gleichsam im Licht des ersten (»Leistungsbedürfnis«).

Wie sah nun das Demokratiekonzept aus, das McClelland auf dieser Grundlage entwarf? So wie er das Interesse an Anderen als eine Funktion des Interesses an sich selbst verstand, konzipierte er auch das demokratische Prinzip der Gleichheit als eine Funktion der Freiheit jedes Einzelnen, sich selbst zu

92 »Jegliche Messung ist selbstverständlich nicht bloß eine Zählung, sondern die Zuordnung einer Zahl zu etwas, das gemessen wird.« Kaminski 2014, S. 178. Andreas Kaminskis instruktive Diskussion der subjektivierenden Macht psychologischer Messtechniken bzw. Prüfungen legt in meinen Augen etwas zu wenig Gewicht auf die kommunikative Dimension, die es in dem, was er »Zuordnung« nennt, immer gibt. Insofern diese Zuordnung kommunikativ hergestellt werden muss, liegt in ihr auch das Potential, sich ihrer formierenden Macht zu entziehen – sei es durch miss- oder bewusstes anders-verstehen oder durch Zurückweisung. Sie ist darum weniger selbstverständlich als es scheint.

vervollkommen. Grundsätzlich gesprochen kam damit dem Freiheitsprinzip nicht nur größeres Gewicht zu als dem Gleichheitsprinzip. Letzteres wurde auch aus ersterem abgeleitet und damit nicht auf staatliche Institutionen und die durch diese verbürgten Rechte zurückgeführt, sondern als sich selbst ergebender Effekt gedacht. Wenn ein jeder auf die anderen hin orientiert nach seiner eigenen Vervollkommnung strebe, würden sich stets alle am Feedback der jeweils anderen ausrichten und ein sich permanent selbst ausgleichendes, harmonisches Miteinander ergeben. »[N]o matter how hard I work or strive to achieve, I cannot be oppressing anybody or interfering with other people«, schrieb McClelland, »if I restrict my activities to those which are expected of me by others or done for others.«⁹³ Wo niemand unterdrückt werde, seien demnach alle gleich, wo niemand einen anderen behindere, alle frei.

Dieses Argument orientiert sich stärker an Adam Smith' Vorstellung einer unsichtbaren Hand des Marktes⁹⁴ als an Alexis de Tocquevilles *De la démocratie en Amérique*, auf dessen englische Übersetzung McClelland in seinem Literaturverzeichnis verwies.⁹⁵ Während Tocqueville den Geschmack an der Freiheit (*gout de liberté*/taste for freedom) in einem stets auszutarierendem Spannungsverhältnis zur Liebe der Gleichheit (*l'amour de l'égalité*/passion for equality) stehen sah, wies McClelland in seiner Formel der Freiheit eine Vorrangstellung zu, ohne sich der Gefahr einer möglichen Vereinseitigung noch bewusst zu sein. Der Gefahr etwa, dass die in der Politik errungenen Gleichheitsrechte zum Instrument des Strebens nach Wohlstand werden, daraus materielle Ungleichheit entsteht und die Politik zur Magd der Wirtschaft degeneriert – eine Entwicklung, vor der Tocqueville genauso warnte wie vor der bekannteren Tyrannei der Mehrheit.⁹⁶ Nur wer ein Ziel jenseits seiner selbst verfolge, handle wahrhaft im Sinne des Gemeinwohls, weil nur ein solcher nicht von jenen unmittelbaren Rückmeldungen getrieben ist, an denen sich Erfolg bemisst, insbesondere in Gestalt materiellen Wohlstands, sondern vom selbstlosen Streben, tugendhaft zu sein.

93 McClelland, »The Place of Public Service in the American Way of Life«, S. 9 (Ford Foundation Archives).

94 Siehe zur Umformung von Smith' Idee bei neoliberalen Denkern wie James M. Buchanan, Amadae 2003, S. 205–219.

95 Zur Tocqueville-Rezeption in den USA, die vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg mit einer neuen Übersetzung stark zunahm, Kloppenberg 1998, S. 71–81.

96 Tocqueville 2002, S. 238–249 »tyranny of the majority« (franz. Org. »despotisme de la majorité«), vgl. dazu auch Hereth 2001, S. 101. Im Folgenden beziehe ich mich auf die Übersetzung von Harvey Mansfield und Delba Winthrop *Democracy in America* (Chicago: University of Chicago Press 2002).

Ein solches Streben aber ist seinem Wesen nach gerade nicht von der Erwartung getragen, an ein diesseitiges Ziel zu gelangen, um dort ein letztes großes Feedback zu erhalten wie ein Pokal fürs Gutsein. Am ehesten noch ist es am Jenseits orientiert und auf einen urteilenden Gott hin ausgerichtet. Es ist dies der Grund, weshalb für Tocqueville, der selbst nicht gläubig war, die Religion für die Erhaltung der Demokratie eine so wichtige Rolle spielte. In der durch sie verbürgten Selbstlosigkeit, und nicht in dem, was er »wohlverstandenen Eigennutz« nannte (*l'intérêt bien entendu*/self-interest well understood), sah er den Garant für den Ausgleich zwischen Freiheit und Gleichheit.⁹⁷

McClelland dagegen bestimmte die Feedbackorientierung als wichtigsten Faktor sich politisch engagierender Bürger. Verweise auf die in dieser Zeit blühende Kybernetik finden sich im Übrigen nicht. Wer die Bereitschaft zum politischen Engagement steigern wolle, riet McClelland der Ford Foundation in seinem Bericht, müsse dafür sorgen, dass das politische System auf allen Ebenen Gelegenheiten für direkte Rückmeldungen böte. »[A]ny scheme is likely to be ineffective«, schrieb er, »which does not provide for a sense of immediate personal accomplishment [...]«.⁹⁸

Ein sich von Überzeugungen herleitendes Engagement sei gegenüber jenem, das sich aus der Erfolgserfahrung speise, nicht nur wirkungslos, sondern auch auf üble Weise korrumpierbar. Denn wer sich von abstrakten Ideen leiten lasse, zeige sich leicht bereit, andere für diese zu opfern. »[I]t doesn't seem so inconsistent«, hatte McClelland schon aus seinen USA-BRD Umfragedaten geschlossen, »to sacrifice particular others in the interest of an abstract code of right conduct designed for the welfare of the whole group.«⁹⁹ Das Paradebeispiel dafür seien die Nazis gewesen – ein Schluss, der zeigt, wie maßgeblich der kontrastierende Vergleich mit Deutschland für

97 Siehe hierzu die Einleitung von Mansfield/Winthrop 2002, S. lxxxii-lxxxv. Mit »wohlverstandenen Eigennutz« meinte Tocqueville die Notwendigkeit gleicher Bürger, angesichts ihrer je einzelnen Schwäche Kooperationen eingehen zu müssen, um ihre Interessen zu realisieren, womit die Akzeptanz rechtlicher Instanzen (wie Gerichte oder die Verfassung) und sozialer Formalia (wie Höflichkeit und Respekt) einhergehe, die gerade dadurch ein friedliches Miteinander garantieren, dass sie die direkte (und darum rücksichtslose) Befriedigung des je individuell Gewollten verunmöglichen. »[E]ach man, equally weak, will feel an equal need of those like him; and knowing that he can obtain their support only on condition of his lending them his cooperation, he will discover without difficulty that his particular interest merges with the general interest.« Tocqueville 2002, S. 9, Mansfield 2010, S. 28.

98 McClelland, »The Place of Public Service in the American Way of Life«, S. 14f. (Ford Foundation Archives).

99 McClelland et al. 1958a, S. 254.

McClellands Denken war.¹⁰⁰ Es war nicht zuletzt diese Sorge vor idealistischer Verblendung, auf deren Grundlage McClelland eine Absage ans Überzeugtsein von Demokratie mit Vorschlägen zu ihrer Förderung zu verbinden wusste. Das »Leistungsbedürfnis« ausleben zu können, sei für das Funktionieren der Demokratie wichtiger als »values such as a sense of duty, belief in democracy, loyalty to an abstract set of party principles etc.«¹⁰¹

Daraus ergaben sich nun einige sehr konkrete Konsequenzen für die Ausgestaltung des demokratischen Systems. Erstens müsse der Staat dezentral organisiert sein mit einem schwachen Zentrum und starken Lokalvertretungen, also nicht nur föderal, sondern auch »lokalistisch« und nicht-hierarchisch. Auf der lokalen Ebene nämlich bekomme der sich politisch engagierende Bürger die Früchte seines Tuns sowohl zu sehen als auch zu spüren, sofern er sie sich als seinen eigenen Erfolg zurechne. »Americans, we said, want above all to ›accomplish‹ something, to ›get something done‹«, hob McClelland erneut hervor. »Their need for a sense of personal accomplishment supports activities that yield some measurable results. And results are most obviously obtained at the local level [...].«¹⁰² Ein lokaler Parteiführer sei darum in der besten Position »to do something concrete for his constituents.«¹⁰³ Ähnliches auf nationaler Ebene zu erreichen, sei am ehesten noch in Form von Lobbyismus möglich, und das heißt, gerade nicht in der Verteidigung eines breiten Parteiprogramms mit einer Vision für die gesamte Gesellschaft, sondern durch »persuing special interests«. ¹⁰⁴ Statt den Einfluss lokaler und oft auch korrupter Parteiführer durch eine engere Anbindung an die Partei zu zügeln, gälte es, deren Autonomie zu akzeptieren und zu stärken. »[A]ccept this type of ›localism‹«, mahnte McClelland, »as indigenous to the American way of life.«¹⁰⁵

In diesem Sinne sei es zweitens zur Stärkung des politischen Engagements zu empfehlen, auch lokale Interessengruppen und Nichtregierungsorganisa-

100 »it appears that what the Nazis did was to play up a tendency to idealistic sacrifice of personal interests, even of affiliative ones, always present in German character.« McClelland et al. 1958a, S. 254.

101 McClelland, »The Place of Public Service in the American Way of Life«, S. 11 (Ford Foundation Archives).

102 McClelland, »The Place of Public Service in the American Way of Life«, S. 10 (Ford Foundation Archives).

103 McClelland, »The Place of Public Service in the American Way of Life«, S. 10 (Ford Foundation Archives).

104 McClelland, »The Place of Public Service in the American Way of Life«, S. 10 (Ford Foundation Archives).

105 McClelland, »The Place of Public Service in the American Way of Life«, S. 18 (Ford Foundation Archives).

tionen enger in den Regierungsprozess einzubinden, nicht zuletzt als korrektive Alternative zum starken Staat. Denn das amerikanische Wertesystem eigne sich nicht gut dazu, »to directing people's energies to large impersonal units like the state and the nation whereas it does readily support a variety of group activities at the local level.«¹⁰⁶

Darum sei es drittens auch verfehlt, demokratisches Engagement im Akt des Wählens konzentriert zu sehen. Den Bürgern von diesen, das Lokale transzendierenden Formationen (Partei und Nation) her schlecht ins Gewissen zu reden, als sei das Wählengehen eines jeden Bürgers demokratische Pflicht, habe sich als nicht besonders erfolgreich erwiesen. »[A]ppeals to ›get out the vote‹, schrieb McClelland, »are not conspicuously successful because voting does not appear to accomplish anything.« Daraus ergab sich für ihn der Schluss – ich zitiere ausführlicher die bereits oben angeführte Stelle: »[I]f participation in community life involves primarily the achievement drive as it does in the U. S. then voting does not seem very relevant to satisfying that drive and neither do many other acts of participation in the discussion of public issues.«

Das Argument, dass die Stimme eines Einzelnen hinzugefügt zu Millionen andere Gewicht habe, sei »simply not convincing to the average individualistic, achievement-oriented American.«¹⁰⁷ Statt die Hoffnung auf Verbesserung der herrschenden Verhältnisse an idealistische Wahlprogramme zu koppeln und die Notwendigkeit, für diese zu wählen, sei es viel effektiver, den Glauben an realistischen Fortschritt durch Verweis auf die wachsende Wirtschaft zu stärken. »Certainly strengthening the economy and increasing the share of every man in its benefits will continue to provide a realistic basis for belief in progress« und damit auch den Glauben eines jeden Einzelnen, »that individual achievement is possible«.¹⁰⁸

An dieser Bemerkung wird deutlich, wie eng, vom »Leistungsbedürfnis« her gedacht – das heißt, von der Feedback-Logik aus –, demokratisches und unternehmerisches Verhalten für McClelland zusammengehörten. Die Wirtschaft stellte für McClelland ein Betätigungsfeld bereit, auf dem der Agierende als Unternehmer permanent Rückmeldungen über sein eigenes Handeln erhält, in Gestalt konkreten Erfolgs und ebenso konkreten Misserfolgs. Sofern politisches Engagement auch davon abhängt, und gerade nicht

106 McClelland, »The Place of Public Service in the American Way of Life«, S. 28 (Ford Foundation Archives).

107 McClelland, »The Place of Public Service in the American Way of Life«, S. 15 (Ford Foundation Archives).

108 McClelland, »The Place of Public Service in the American Way of Life«, S. 17 (Ford Foundation Archives).

von Überzeugungen, Pflichtgefühlen fürs Gemeinwohl und der Bereitschaft, wählen zu gehen, müsse ein Programm zu dessen Steigerung darauf ausgerichtet sein, die Ausbildung des »Leistungsbedürfnisses« zu forcieren. »In short, there is no magic or short-cut way to produce leaders; the process involves trying to make all the social institutions through which the child is educated – the home, the school, the church, the community – realistically represent in theory and in practice the value pattern which stresses simultaneously individual initiative and concern for the welfare of others«, wobei, wie gesehen, mit diesem »concern for the welfare of others« eine Sorge nicht um diese anderen, sondern um sich selbst in deren Angesicht gemeint war. Sofern also, wie sich ihre Rückmeldungen als Feedback der eigenen Performance verstehen lassen.¹⁰⁹ »[T]he value formula of personal achievement under the guidance of others«, schloss McClelland seine Empfehlungen an die Ford Foundation, »fits rather well the professed American ideals of democracy, individual freedom, equality, and progress.«¹¹⁰ Und auch sechs Jahre später, in seiner bekanntesten Studie *The Achieving Society*, verarbeitete er seine Demokratie und Kapitalismus auf einen Nenner bringende These: »[T]he fact remains that getting the child to pay attention to what others think early in life through such group activities appears to be one of the foundation-stones of *political democracy* and *economic development*.«¹¹¹ Nicht weniger als einer der Grundsteine also sei die Feedbackorientierung für Demokratie und Kapitalismus, das heißt für ein Verhalten, das in dem Maße »demokratisch« sei, wie es unternehmerisch wäre.

Inwieweit die Ford Foundation McClellands Vorschläge in ihren Programmen zur »citizenship education« aufgriff, lässt sich nur schwer rekonstruieren. In einer handschriftlichen Notiz auf der ersten Seite des Berichts ist vom begrenzten Wert der Empfehlungen die Rede (»value analysis limited«).¹¹² Die unmittelbare Wirkung scheint also gering gewesen zu sein. Langfristig aber sollte sich die Frage nach der Erziehung zur Demokratie als Erziehung zur Leistungsorientierung als einflussreich erweisen. Sie mündete erst in eine mehrteilige Studie zur Identifizierung zukünftiger Führungspersönlichkeiten, die McClelland mit drei Kollegen im Auftrag des Social Science

109 McClelland, »The Place of Public Service in the American Way of Life«, S. 21 f. (Ford Foundation Archives).

110 McClelland, »The Place of Public Service in the American Way of Life«, S. 28 (Ford Foundation Archives).

111 McClelland 1961, S. 401 (Ford Foundation Archives, Hervorh. von mir, LH).

112 Leider lässt sich die volle, etwa neun Zeilen umfassende handschriftliche Notiz über diese drei Worte hinaus nicht mehr entziffern.

Research Council realisierte und 1958 unter dem Titel *Talent and Society* veröffentlichte.¹¹³

Den Bezug dieser Studie zur Demokratie sah McClelland in der Erarbeitung von Auslese Kriterien, die Fähigkeitsunterschiede auf anerzogene, und damit potentiell erlernbare Werthaltungen und Motivationen zurückführen würden, statt auf »harte« Kriterien wie Geschlecht, Ethnizität und sozio-ökonomischen Status.¹¹⁴ Statt etwa auf der Grundlage eines hohen IQ Wertes, einer bestimmten religiösen, etwa jüdischen Zugehörigkeit und guten Schulnoten »success in life« zu prognostizieren, ging McClelland andersherum vor und fragte, welche Eigenschaften jene besitzen, die in einer repräsentativen Gemeinde als erfolgreich angesehen werden. Dabei stellte sich heraus, dass dies nicht jene mit dem höchsten Einkommen oder Bildungsstand, sondern jene mit der stärksten Leistungsmotivation waren (gemessen mit dem TAT), vorwiegend tätig in »community service«. Das Fazit, in dem sich leistungsmotiviertes und demokratisches Verhalten verband, lautete auch hier: »community service is the single most important factor correlated with achievement.«¹¹⁵ Und dies gehe nicht in erster Linie auf das höhere soziale Ansehen solcher Tätigkeiten zurück, sondern beruhe auf »the time and energy a person is willing to devote to community affairs.«¹¹⁶

Obwohl auch diese Studie auf nur geringes Echo stieß,¹¹⁷ ermöglichte die dort vorgeschlagene Ausweitung des Talentbegriffs auf Motivationen und Werthaltungen zwölf Jahre später die Formulierung jenes Ansatzes, der unter dem Namen »Kompetenz« weit über die Psychologie hinaus bekannt und wirkmächtig geworden ist. Der entsprechende Artikel mit dem programmatischen Titel »Testing for Competence Rather Than for Intelligence« (1973) ist mit Abstand der am häufigsten zitierte McClellands, worauf an dieser Stelle nur verwiesen sei, um den Fluchtpunkt der Problemstellung zu markieren.¹¹⁸

113 McClelland et al. 1958b. Die Markle Foundation unterstützte das Projekt mit 100.000 Dollar.

114 »[T]he value of a test must be measured not only against the sheer predicting efficiency but also against the democratic belief that each individual deserves the opportunity to demonstrate what he can do.« McClelland 1958a, S. 12, siehe zur Erklärung dieser Forderung, McClelland 1958b, S. 249 f.

115 McClelland/Kaltenbach 1958, S. 128 f. Bei den drei untersuchten Orten handelte es sich um nicht namentlich genannte Kleinstädte mit zwischen 2500 und 5000 Einwohnern auf Long Island, in der Nähe von Philadelphia und in New England.

116 McClelland/Kaltenbach 1958, S. 129.

117 Siehe die Rezensionen von Cronbach 1958, Ginzberg 1958, Munson 1959, Wilkins 1959, Floud 1959, die die methodische Ausweitung des Talent-Begriffs über akademische Fähigkeiten begrüßten, die gewonnenen Ergebnisse aber eher dürftig fanden. McClellands eigenes, rückblickendes Urteil fiel kritischer aus als das zeitgenössisch formulierte, vgl. McClelland 1984b, S. 17.

118 Andreas Gelhard hat die Genealogie des Kompetenz-Konzepts weit über McClelland

Deutlich geworden sollte sein, wie McClelland vom Konzept der »Leistungsmotivation« ausgehend ein Demokratieverständnis entwickelte, das einer spezifisch ökonomischen Logik folgte. Als Psychologe verstand er unter demokratischen Verhalten nicht soziales Engagement im Namen der Gleichheit, in dem sich eine ideologisch begründete Sorge um die Ganze der Gesellschaft ausdrückt, sondern ein individuelles Verhalten der Feedback gesteuerten Selbstoptimierung, aus der sich die Gleichheit und Freiheit aller von selbst ergebe. Damit ging die emphatische Priorisierung des Lokalen und eine dezidierte Absage an Vorstellungen eines allgemeinen Wohls einher, das für McClelland immer schon unter den Verdacht stand, ideologisch-autoritär zu sein. Das individuelle Engagement im eigenen, überschaubaren Umfeld war wichtiger als das Engagement für eine Partei, deren gesamtgesellschaftliche Programmatik, ja wichtiger als das Wählengehen selbst. Lokales Selbstmanagement, statt gesamtgesellschaftliche Steuerung, war, was McClelland als Ideal vorschwebte.

Mit diesen Vorstellungen schrieb sich McClelland in eine staats skeptische Denktradition ein, die in den 1940er und 1950er Jahren häufig mit Verweis auf Alexis de Tocqueville und die »totalitäre Gefahr« von Seiten der frühen Neoliberalen vertreten wurde, während zugleich in der Bevölkerungsmehrheit angesichts von Vollbeschäftigung und GI Bill (von beidem profitierten vor allem Weiße) eine außerordentlich hohes Vertrauen in den amerikanischen Staat vorherrschte.¹¹⁹ Gerade aufgrund des vorderhand nicht-ideologischen, rein psychologischen Charakters ließ sich das Konzept der »Leistungsmotivation«, wie wir in Kapitel 8 noch sehen werden, im Kontext des Kalten Krieges für entwicklungspolitische Zwecke mobilisieren. Im Folgenden wende ich mich aber zunächst dem westdeutschen Psychologen Heinz Heckhausen zu, um zu zeigen, wie dieser die »Leistungsmotivation« in den westdeutschen Kontext übertrug, indem er sie im Rahmen der dort in den 1950er Jahren lebhaft geführten Schulangst-Debatte fruchtbar machte. Der konkrete Ort, an dem das vor allem geschah, war die Erziehungsberatungsstelle, ein durch seine spezifische Autoritätsstruktur besonders gelagerter Ort der Demokratie-Erziehung.

hinaus auf die Anfänge der Angewandten Psychologie zurückgeführt, siehe Gelhard 2018a. Siehe auch den Verweis auf McClelland als wichtigsten Anreger des »competency movement« bei Horton et al. 2002, S. 6–13.

119 Zur Staats skepsis Kornhauser 2015, S. 182 ff., Forrester 2019, S. 3–18, zur gleichzeitig weit verbreiteten positiven Einstellung gegenüber dem starken Nachkriegsstaat Sparrow 2011, S. 247–252, Goldfield 2017, S. 19–29.

Ein Unlustgefühl wie die Angst wird zum Gegenstand öffentlicher Sorge erst, wenn es an gesellschaftlich zentraler Stelle als Dysfunktionalität in Erscheinung tritt. Erst dann kann es nicht mehr länger nur als privates Leid Einzelner angesehen, sondern als Problem erkannt werden, das es gesellschaftlich zu lösen gilt. Zum Thema wird in einem solchen Fall weniger ein Gefühl als ein Versagen. Das lässt sich besonders gut an der Debatte um die sogenannte Schulreife beobachten, in der sich Ängste von Schülern und Eltern bündelten.

Bis zu ein Drittel der Volksschüler, so schrieb der Freiburger Pädagoge Artur Kern 1951 in seiner weithin beachteten Schrift *Sitzenbleiberelend und Schulreife* (bis 1966 fünf Auflagen), misslang der Übertritt in die nächste Klassenstufe. Das betraf Kinder »der allermeisten Berufsschichten«, wie auch andere Autoren bestätigten.¹²⁰ Ein Kind, dem sein Zeugnis die bevorstehende Versetzung in Zweifel zog, so Kern, »lebt in einer sich immer höher steigern- den Angst«.¹²¹ Diese wirke sich nicht nur schädigend auf dessen Gesundheit aus, wie er mit Verweis auf den deutschen Arzt Max Neumann schrieb, der in seiner Abhandlung *Über die Angst* (1947) dem Phänomen »Schulangst« einen eigenen Abschnitt gewidmet hatte.¹²² Auch die sozialen Folgen einer Zurücksetzung seien alarmierend. »Wie oft«, fragt Kern rhetorisch, »wird solch ein Kind ein ›großartiger‹ Lügner, ein Raufer, ein Unruhestifter, ein Schulschwänzer, ein Asozialer.«¹²³ Bei einem Anteil von bis zu 30 Prozent aller Volksschüler war das eine den sozialen Frieden potentiell bedrohende Entwicklung, die es dringend zu beheben galt.

Das Problem war an sich nicht neu. Wie verschiedene historische Abrisse schon in den 1950er Jahren zeigten, lag die Sitzenbleiberquote um die Jahrhundertwende noch bei etwa 60 Prozent. Bis in die 1930er Jahre sank sie auf einen Wert zwischen 35 und 30 Prozent herab, wofür diese Autoren verbesserte Lebens- und Bildungsbedingungen verantwortlich machten.¹²⁴ Die Nachkriegssituation ließ das Problem aber besonders dringlich erscheinen, weil einerseits Erklärungsversuche für die nationalsozialistischen Verbrechen den Fokus auf das Bildungs- und Erziehungssystem lenkten, andererseits der Schule als »zentrale Dirigierstelle« (Helmut Schelsky) im Streben nach

120 Kern 1951, S. 12, 83, siehe auch Frommberger 1955, S. 96.

121 Kern 1951, S. 1.

122 Kern 1951, S. 1 f., siehe die Beschreibung der Schulangst bei Neumann 1947, S. 46 f.

123 Kern 1951, S. 1.

124 Frommberger 1955, S. 17–23, Rösler 1967, S. 18–21.

sozialen Aufstieg, sozialer Sicherheit und künftigen Konsumchancen eine immer größere Wichtigkeit zugerechnet wurde.¹²⁵

Für Kern konnte angesichts der negativen gesundheitlichen und sozialen Folgen die Lösung für schlechte Schulleistungen nicht die Zurücksetzung sein, sondern die spätere, genauer gesagt, die »entwicklungsangemessene« Einschulung. Leistungsveragen beruhe auf der seelisch-geistig-körperlichen Unreife des Kindes ganz zu Beginn der Schullaufbahn und sei ein Manko, das sich über die Jahre nicht auswachse. Die Lösung des »Sitzenbleiberelends« schien darum eigentlich sehr einfach: Abwarten. »Es liegt weithin in unserer Hand«, schrieb Kern voller Optimismus, »die meisten Kinder – also auch die weniger Begabten – erfolgreich die Grundschule durchlaufen zu lassen! Begabung können wir nicht schaffen, aber die notwendige Reifelage beim Kind kann abgewartet werden.«¹²⁶ Als Teil des natürlichen Entwicklungsprozesses eines jeden heranwachsenden Kindes sei die Schulreife also ebenso wenig beeinflussbar wie das körperliche Wachstum und damit letztlich eine je individuelle Altersfrage. Kern schlug darum vor, Kinder nur dann nach Vollendung des sechsten Lebensjahrs einzuschulen, wenn sie gemäß des von ihm entwickelten »Grundleistungstests« auch schulreif seien. Das hieß konkret: »Nach unseren Vorschlägen würde ein sehr großer Teil der Kinder (30–50 %) zurückzustellen sein.«¹²⁷

Nachdem auch andere Autoren Kerns Befunde zu bestätigen schienen, wirkten sich seine Vorschläge bemerkenswert rasch politisch aus.¹²⁸ Die Hamburger Pädagogin Alma de l'Aigle berichtet in einem Artikel zum »Schulreifeproblem in der Schulpolitik« im Juni 1954, Kerns Impulse seien »auf Lehrerkreise in vielen Städten übertragen« worden.¹²⁹ So habe beispielsweise die Gewerkschaft »Erziehung und Wissenschaft« in der Stadt Witzenhausen nach einem Vortrag Kerns beim zuständige Ministerium »für die Heraufsetzung des Einschulungsalters auf 6,4 oder 6,6 Jahre« geworben.¹³⁰ Zudem würden »seit Jahren« in »einem Lehrerheim Kurzlehrgänge für Lehrer zur Einführung in das Testverfahren abgehalten.«¹³¹ Baden-Württemberg erließ am 9. Dezember 1957 als erstes Bundesland tatsächlich ein »Gesetz zur Ände-

125 Kemmler 1970, S. 11 f.

126 Kern 1951, S. 78.

127 Kern 1951, S. 81.

128 Zustimmung äußerten sich: Domay 1952, Samstag 1953, Pott 1956, Wetzel 1957, Wohlwend 1957. Im Mai 1956 beschäftigte sich die Tagung »Die Ursachen des Schulversagens« am Unesco-Institut für Pädagogik in Hamburg mit dem Problem.

129 de l'Aigle 1954, S. 18.

130 de l'Aigle 1954, S. 18.

131 de l'Aigle 1954, S. 16 f.

rung des Gesetzes über Schuljahr und Schulpflicht«, das das Einschulungsalter auf die Spanne zwischen 6,3 und 6,12 (davor: 5,11 und 6,11) anhob.¹³² Für alle Kinder, die das 6. Lebensjahr erst bis ein Tag vor Schulbeginn zum 1. April erreichten, erlaubte es die Einschulung nur unter Nachweis eines amtsärztlichen Gutachtens.¹³³ Andere Bundesländer wie das Saarland und Hessen (nicht aber Bayern) folgten diesem Beispiel nach.¹³⁴ Im Vorwort zur zweiten Auflage seiner Studie (1954 erschienen) schrieb Kern stolz, dass »über 80.000 Kinder auf ihre Reife hin geprüft werden konnten«. ¹³⁵ Sollten davon 30 Prozent zurückgestellt worden sein, wie Kern empfahl, so hätte dies schon bis 1954 24.000 Kinder betroffen. Von der Zurücksteller-Quote aber berichtete Kern nicht. Die österreichische Psychologin Lotte Schenk-Danziger schrieb allerdings 1957: »Seit Arthur Kern mit seinem Werk *Sitzenbleiberelend und Schulreife* die Aufmerksamkeit auf die Zusammenhänge zwischen Schulreife und Repetententum gelenkt hat, bemüht man sich in Deutschland und Österreich, schulunreife Kinder von der Schule fernzuhalten.«¹³⁶ Der Boom auch anderer Einschulungstest Anfang der 1950er Jahre in Westdeutschland lässt den Schluss von Katrin Liebers und Margarete Götz plausibel erscheinen, die Überprüfung schulpflichtiger Kinder sei in den 1950er und 60er Jahren »eher die Regel als [ein] Ausnahmefall« gewesen.¹³⁷

Dass es Heckhausen und seiner Kollegin Lilly Kemmler 1962 als erste gelang, die auf Kern zurückgehende Einschulungspraxis einer nachhaltigen Kritik zu unterziehen, so möchte ich im Folgenden argumentieren, hatte einerseits mit der langjährigen Erfahrung beider in der Erziehungsberatung zu tun, wo sie das »Sitzenbleiberelend« als Angstproblem gleichsam eigenhändig bearbei-

132 Inwiefern dies direkt auf Artur Kerns Wirken zurückzuführen ist, ist aufgrund der mir vorliegenden Quellen nicht eindeutig festzustellen.

133 Siehe die Bestimmungen in den Gesetzblättern von Baden-Württemberg vom 9. 3. 1953 (Gesetz über Schuljahr und Schulpflicht, GBI 1953, 17), 25. 7. 1955 (Gesetz betreffend das Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens, GBI 1955, 115) und 9. 12. 1957 (Gesetz zur Änderung des Gesetzes über Schuljahr und Schulpflicht, GBI 1957, 147). Siehe für eine Übersicht der gesetzlichen Bestimmungen in den anderen Bundesländern die hilfreiche Quellensammlung von Helbig/Nikolai 2015.

134 Siehe die Angaben bei Breunig 1964, S. 9 f., Kemmler 1970, S. 157, Kern 1970, S. 9, Rüdiger et al. 1976, S. 17 f.

135 Kern 1954, S. VII. In der zweiten Auflage seines Handbuchs *Aufgaben zur Feststellung des kindlichen Entwicklungsstandes bei 7- bis 10-jährigen* von 1965 gab Kern sogar an, »jährlich über 100.000 Kinder« untersucht zu haben, Kern 1965, S. 5. Ob diese Angaben der Wahrheit entsprechen oder Übertreibungen sind, lässt sich nicht mehr feststellen.

136 Schenk-Danziger 1957, S. 179.

137 Liebers/Götz 2019, S. 310. Der Boom ist mit einem Jahrzehnt Verzögerung ab den späten 1960er Jahren auch in der DDR zu beobachten, wie die Autoren in ihrer vergleichenden Untersuchung zur deutsch-deutschen Geschichte der Schuleignungsdiagnostik zeigen.

teten.¹³⁸ Andererseits spielte dafür die Mobilisierung der seit 1953 publiziert vorliegenden Erkenntnisse David McClellands und seiner Mitarbeiter eine zentrale Rolle. Die Übertragung dieses amerikanischen Wissens auf das bundesdeutsche Sitzenbleiberproblem machte es möglich, Kerns Ansatz nicht nur zu kritisieren, wie das auch andere Autoren taten, sondern zu widerlegen. Deutlich wird daran auch: Wissen aus unterschiedlichen akademischen Kontexten zirkuliert nicht einfach selbstgetrieben aus sich heraus, es wird vielmehr anlassspezifisch von einzelnen Forschern für lokal vorherrschende Probleme fruchtbar gemacht.¹³⁹ Ich werde zunächst Heckhausens Werdegang skizzieren und dann auf das Schulreife-Problem zurückkommen.

Sowohl der Bezug zu den USA als auch zu den Problemen der Schule stand ganz am Beginn von Heinz Heckhausens (1926–1988) Karriere. Beide Kontexte waren bestimmend für seine Entwicklung zum einflussreichsten Motivationspsychologen Westdeutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg.

In Barmen bei Wuppertal als Sohn eines Textilkaufmanns geboren und in katholischen Verhältnissen aufgewachsen, besuchte Heckhausen zwischen 1932 und 1944 die Volks- und Realschule im Raum Wuppertal sowie die Oberschule für Jungen in Attendorn, Westfalen, bevor er als Achtzehnjähriger nach Ablegung der Reifeprüfung und kurzer Reserveoffiziersausbildung zum Militärdienst einberufen wurde.¹⁴⁰ Weil er noch kurz vor der deutschen Niederlage in amerikanische Kriegsgefangenschaft geriet (am 31. März 1945 in der deutschen Stadt Ahlen), erlebte er das Ende des Krieges im amerikanischen Iowa, wo die US Armee bei der Stadt Algona seit Januar 1944 deutsche, italienische und japanische Kriegsgefangene festhielt.¹⁴¹ Die Lebensbedingungen in diesem Lager waren der Genfer Konvention gemäß gut, die Inhaftierten erhielten ausreichend zu Essen, wurden medizinisch versorgt und konnten sich auf umliegenden Farmen selbstständig um Arbeit bewerben.¹⁴²

Als man Heckhausen ein gutes Jahr später entließ, hatte er nicht nur Englisch gelernt, sondern auch eine fortbestehende persönliche Verbindung

138 Heckhausen/Kemmler 1962.

139 »[I]deas go global through their local reinvention.« Boretska 2019, S. 44. Viktoria Boretska zeigt dies für die Übertragung des »Programmierten Lernens« von den USA in die Sowjetunion während des Kalten Krieges.

140 Siehe die biographischen Angaben in »Besetzung des Lehrstuhls für Psychologie in Bochum«, NW 178 Nr. 1064, S. 73 (Heckhausen, Lebenslauf-Daten), Landesarchiv NRW, Abteilung Westfalen (künftig: LAV NRW W).

141 Heckhausen erreichte das Lager eine gute Woche nach Kriegsende am 16. Mai 1945. Diese Angaben sind seiner Kriegsgefangenenakte entnommen, BArch, PA Bundesarchiv/Kriegsgefangene 3/US/177/5/538.

142 Zu den Lagerbedingungen Timm 2011, S. 235.

zu den USA geknüpft. Nach seiner Entlassung aus einem Auffanglager in Darmstadt am 7. Juni 1946¹⁴³ absolvierte er zunächst bis Oktober 1947 einen Lehrerkurs in Olpe, einschließlich einer gut sechs Monate währenden Unterrichtsperiode an zwei Volksschulen in der Britischen Besatzungszone.¹⁴⁴ Anschließend schrieb er sich in Münster zum Psychologiestudium bei Wolfgang Metzger ein, einem der bedeutendsten Vertreter der zweiten Generation der Gestaltpsychologie, der in Münster seit 1942 einen Lehrstuhl für »Psychologie und Pädagogik« vertrat und nach 1945 darum bemüht war, den verlorenen Anschluss an die internationale Forschung wieder zu gewinnen.¹⁴⁵ Die regelmäßige Lektüre neuester ausländischer, insbesondere amerikanischer Forschungsliteratur gehörte genauso zum Programm wie Reisen des gesamten, gerade erst etwa 20 Personen umfassenden Instituts in die Nachbarländer Belgien, Schweiz, Österreich, Tschechien, England, Italien und Russland – »wie ein Tournee-Theater auf Auslandsexkursion«, schrieb Heckhausen später.¹⁴⁶

Heckhausen kam auf diese Weise früh gerade mit jener Forschungstradition in Berührung, die in den USA eine wichtige Basis für die Entwicklung der Motivationspsychologie darstellte. Insbesondere die Arbeiten Henry Murrays machten auf ihn einen großen Eindruck, aber auch diejenigen Kurt Lewins, der seit seiner Emigration 1933 bis zu seinem Tod 1947 in den USA lebte und dessen Forschung in Deutschland reimportiert werden mussten, nachdem sie während der Naziherrschaft tabu gewesen war.¹⁴⁷

Wichtiger noch für die konkrete Ausrichtung von Heckhausens Forschungsinteressen war die Nähe zur institutseigenen Erziehungsberatungsstelle, die 1950 auf Nachfrage der Münsteraner Bevölkerung eingerichtet worden war.¹⁴⁸ Erziehungsberatungsstellen entstanden nach Kriegsende inspiriert durch die angloamerikanischen Child Guidance Bewegung in vielen westdeutschen Städten.¹⁴⁹ Einerseits, um die Nöte der Nachkriegszeit zu adressieren und Kindern aus zerrissenen Familien vor der Verwahrlosung zu

143 Siehe Heckhausens Kriegsgefangenenakte, BArch, PA Bundesarchiv/Kriegsgefangene 3/US/177/5/538.

144 LAV NRW W, NW 178 Nr. 00627, S. 8 (Heckhausen, Personalbogen bei Vorlage von Berufsvorschlägen).

145 Hagemeyer/Geuter 1986, S. 75. Siehe zur akademischen Biographie Metzgers und seine Mitläuferrolle im Nationalsozialismus Ash 1995, S. 346–354, 360–361, 385–394.

146 Siehe die Beschreibung des Psychologischen Instituts in Münster nach dem Krieg bei Heckhausen/Kemmler 1980.

147 Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung 1990, S. 4 f.

148 Siehe »Geschichte des Faches Psychologie an der WWU Münster«, online <https://www.uni-muenster.de/Psychologie/orga/geschichte.html> (letzter Besuch: 6. 5. 2023).

149 Zwischen 1950 und 1960 soll deren Zahl von 50 auf 231 angestiegen sein, wobei sich in

schützen. Andererseits sollten dort auch Werte vermittelt werden, die man zum Aufbau einer funktionierenden Demokratie für wichtig hielt. Obwohl die Erziehungsberatung mit dieser Zielstellung ihrem Selbstverständnis nach für einen demokratisch Neuanfang stand und seitens der amerikanischen und britischen Besatzungsmächte als Teil der Re-Education gesehen und finanziell gefördert wurde, gab es in vielen Fällen zum Teil starke personelle und inhaltliche Kontinuitäten zur unmittelbar zurückliegenden Vergangenheit.¹⁵⁰

Heinz Heckhausen, der ab 1. November 1958 (bis 1964) offiziell die Leitung der Münsteraner Beratungsstelle übernahm,¹⁵¹ aber auch schon seit seiner Promotionszeit (1951–1954) dort tätig war, verschwieg später, dass sein eigener Lehrer, Wolfgang Metzger, schon in den Kriegsjahren in Münster für die Nationalsozialistische Volkswohlfahrt als Erziehungsberater tätig gewesen war.¹⁵² Der Nachlass Metzgers im Archiv der Universität Münster enthält einen Hinweis, dass dessen NSV-Arbeit nach 1945 zumindest als Gerücht bekannt war.¹⁵³ Heckhausen hob stattdessen das Interesse hervor,

der Sekundärliteratur uneinheitliche Angaben finden, siehe Maikowski et al. 1976, S. 49–60, Gröning 2015, S. 68 f., Rombach 1970, S. 398 f.

150 Im Nationalsozialismus waren die Erziehungsberatungsstellen der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV) unterstellt und mit der Selektion »wertiger« und »unwerter« Kinder befasst gewesen. Erstere galt es in therapeutische Heime einzuweisen, letztere wurden der Euthanasie überantwortet. Siehe dazu: Baumann 1989, Buhler et al. 1989, Kadauke-List 1989, Remschmidt 2018, S. 235–245, Gröning 2015, S. 103, Klee 2004, S. 170 f., Holtkamp 2002.

151 Die Erziehungsberatungsstelle wird in den Vorlesungsverzeichnissen der Universität Münster unter den Angaben des Psychologischen Instituts ab dem SS 1951 aufgeführt (Gesamtleitung: Wolfgang Metzger), ab dem WS 1951/52 erscheint Oskar Graefe als Leiter, ab dem Sommersemester 1959 Heinz Heckhausen, wobei dieser in seinem Lebenslauf angibt, ab 1. November 1958 zum Leiter ernannt worden zu sein. Westfälische Wilhelms-Universität Münster: Personal- und Vorlesungsverzeichnis, Münster 1935–2009.

152 Ob Wolfgang Metzger in dieser Zeit Kinder als »unwertig« eingestuft und der Euthanasie überantwortet hat, ist nicht bekannt. Siehe den Hinweis auf Metzgers Leitung der EB im Gau Westfalen Nord bei Geuter 1988, S. 413 und Ash 1995, S. 389. In einem persönlichen Gespräch mit Ulfried Geuter gab Metzger am 26. 3. 1979 an (kurz vor seinem Tod), in verschiedenen Kinderheimen »gefährdete Kinder unter seine Fittiche« genommen und Intelligenzprüfung durchgeführt zu haben, »um den begabten Kindern einen Weg zu öffnen.« Zit. Geuter, Ulfried: Gespräche zur Entwicklung der Psychologie in Deutschland von den 20er Jahren bis 1945. Eine Protokollsammlung (Berlin 1982), S. 196, hinterlegt im Archiv des Münchner Instituts für Zeitgeschichte unter ZS/A 37.

153 Im September 1946 veranlasste der Oberpräsidenten der Provinz Westfalen eine Nachprüfung bezüglich Metzgers NSV-Tätigkeit beim Dekan der philosophischen und naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Münster, da ihm entsprechende Gerüchte zu Ohren gekommen waren. Diese Untersuchung ergab allerdings keine Ergebnisse. »Weder in den Akten d Herrn Kurators noch in denen der Fakultät ist darüber von mir etwas gefunden worden.« [sic] Zit. Universitätsarchiv Münster, Bestand 63, Nummer 95, Schreiben des Oberpräsidenten

das Psychiater und Ärzte in den frühen fünfziger Jahren an der neu gegründeten EB-Arbeit zeigten und den sich darüber ergebenden interdisziplinären Austausch an der Universität. »Psychologen«, schrieb er, »wurden zur Kinderklinik und zur Psychiatrischen Klinik gebeten, um in Einzelfällen zu diagnostizieren, Therapievorschläge zu machen und Prognosen zu stellen.«¹⁵⁴ Oskar Graefe, der erste Leiter der EB und Assistentenkollege Heckhausens, schrieb 1955, »[d]ie Praxis stellt die Probleme: Der Ratsuchende steht vor uns und erbittet dringend um Hilfe, wir haben hic et nunc zu handeln.«¹⁵⁵ Die Mehrheit dieser Probleme hatten mit Schulversagen zu tun.¹⁵⁶

Im Unterschied zur Situation in den USA war es diese Praxiserfahrung und die Erwartung von Hilfe aus der Bevölkerung, von der her die theoretische psychologische Arbeit an der Universität Münster ihren Ausgang nahm. In seiner nicht veröffentlichten Dissertation nahm Heinz Heckhausen die Frage, »ob Wettbewerb als Mittel zur Leistungssteigerung im Unterricht zu bejahen oder abzulehnen sei«¹⁵⁷ zum Anlass, um eine Typologie innerer Haltungen zu entwickeln, mit denen man auf Aufgaben in Gruppen- oder Einzelarbeit bezogen sein kann, also in Situationen mit und ohne Wettbewerb. Das Thema war grundsätzlich auf das praktische Problem der Schulangst bezogen, galt das Wettbewerbsprinzip bei Pädagogen doch als Ursache von »Schulerangst, Neid und Mißgunst«.¹⁵⁸

Auch wenn Heckhausen mit seiner Dissertation nicht beabsichtigte, in dieser Debatte Position zu beziehen, stellte seine Unterscheidung von sogenannten »Beuger-Typen«, deren Leistung unter Wettbewerbsbedingungen abfiel, und sogenannten »Strecker-Typen«, bei denen sie anstieg, doch einen folgenreichen Schritt zur Adressierung der Schulangst-Problematik dar.¹⁵⁹ Die naheliegende Frage nämlich, warum bei den einen dieser, bei den anderen jener Typus vorlag, musste für Heckhausen, der jeglichen »Vererbungsfatalismus«¹⁶⁰ skeptisch gegenüberstand, den Fokus auf die Umwelt lenken.

an den Rektor der Universität zu Münster vom 3. September 1946 und die nicht unterzeichnete Antwort vom 19. Sept. 1946. In einem von Wolfgang Metzger am 21. 9. 1947 unterzeichneten Lebenslauf heißt es allerdings: »1942 Berufung nach Münster als ordentlicher Professor der Psychologie und Direktor des Instituts für Psychologie und Pädagogik. Dort bis 1944 gleichzeitig Erziehungsberatungstatigkeit für die NSV-Jugendhilfe«. Zit. »Lebenslauf«, Universitätsarchiv Münster, Bestand 207, Nummer 17.

154 Heckhausen/Kemmler 1980, S. 327.

155 Graefe 1955, S. 5.

156 Siehe Kemmler 1970, S. 9.

157 Siehe die unveröffentlichte Dissertationsschrift Heckhausens: Heckhausen 1954.

158 Netzer 1930, S. 96. Siehe auch die anderen Beiträge in diesem Heft.

159 Heckhausen 1954, S. 97 (unveröffentlichte Dissertationsschrift).

160 Heckhausen 1955a, S. 28.

Heckhausens erste, auf der Dissertation aufbauende Veröffentlichung trug den Titel *Das Sorgenkind und seine Welt*. Der Text erschien 1955 gemeinsam mit einem Beitrag seines Kollegen Oskar Graefe in einem Beiheft der Zeitschrift *Schule und Psychologie* unter dem gemeinsamen Oberthema »Psychologische Forschung und praktische Erziehungshilfe«. Der Artikel ist aufschlussreich für die Frage, wie Heckhausen das Problem der Schulangst bearbeitete, *bevor* er sich mit den Ergebnissen der Forschungsgruppe David McClellands intensiver auseinandersetzte.

Die Angst des Kindes

Wer das Verhalten eines sich in der Schule ängstigenden Kindes behandeln wolle, schrieb Heckhausen zu Beginn seines Beitrags, müsse zuerst versuchen, dessen »individuell[e] Eigenwelt« zu verstehen. Gemeint war damit die an Kurt Lewin und Henry Murray anknüpfende Einsicht, dass jeder Mensch seine Umwelt nicht objektiv, sondern durch seine Bedürfnisse gefärbt wahrnimmt.¹⁶¹ Weil dieser Ansatz eine Absage an eine gemeinsame, objektive Welt implizierte, nahm Heckhausen jene Wahrnehmung von Welt als die »reale« an, die von einer als gesund erachteten Mehrheit geteilt wurde. »Normalerweise«, schrieb er pragmatisch, »sind ja auch die Unterschiede der einzelnen Eigenwelten – Gott sei Dank! – offenbar so gering, daß sie keine besonderen Probleme aufgeben.«¹⁶² Erst wenn diese Unterschiede größer werden, komme es zu Schwierigkeiten.¹⁶³

Die Ausgangsidee der Dissertation, Menschen anhand von Merkmalsbündeln in unterschiedliche Typen einzuteilen, mit der Heckhausen erkennbar spezifisch deutsche, nämlich charakterologische Denktraditionen aufgriff (im Literaturverzeichnis der Dissertation verwies er auf Ludwig Klages' *Grundlagen der Charakterkunde* von 1928), mündete so in einen Ansatz, mit dem eine »Neuorientierung« der Persönlichkeitspsychologie gefordert wurde.¹⁶⁴ »Die diagnostische und therapeutische Arbeit am seelisch gestörten Menschen,

161 Heckhausen sprach von »Bedürfnis« und »Bann« und nannte das Zusammenspiel beider »Thema« und dessen Analyse die »Themenanalyse«. Die in einem Menschen vorherrschende Bedürfnislage bedinge, wie er von der Umwelt »in Bann geschlagen« oder »gebannt« werde. Die begriffliche Unterscheidung ging auf Henry Murray zurück, der auch von »need«, »press« und »Thema« sprach, siehe Murray 1938, S. 115–129. Ich verzichte der Einfachheit halber hier auf diese Begrifflichkeiten.

162 Heckhausen 1955a, S. 29.

163 Heckhausen 1955a, S. 29.

164 Heckhausen 1955a, S. 31.

z. B. besonders in der Erziehungsberatungsstelle«, schrieb er, »zwingt« dazu.¹⁶⁵

Ein Kind, das sich vor der Schule fürchte, so nahm Heckhausen an, müsse Probleme mit seinen Bedürfnissen haben, aufgrund derer »seine« Schulwelt bedrohlich wirke, während sie es in »Wirklichkeit« – für die anderen Mitschülerinnen und Mitschüler – gar nicht war. Dem lag die auf Freud zurückgehende Vorstellung zugrunde, Ängste beruhten auf unbefriedigten und verdrängten Bedürfnissen oder auch nur der erfahrungsbedingten Erwartung, ein Bedürfnis werde enttäuscht. Eine Situation, die ein bestimmtes Bedürfnis und zugleich die Erwartung seiner Enttäuschung hervorruft, wirke deshalb bedrohlich. Insofern die Schule das »Bedürfnis nach guten Schulleistungen« wecke, also nach Anerkennung und Wertschätzung, müsse dessen erwartete Enttäuschung die Angst vor Minderwertigkeit verursachen.¹⁶⁶ Ein von solchen Erwartungen beherrschtes Kind werde der Schule ebenso ausweichen wie einem bedrohlichen Tier.

Das eigentliche Problem in einem solchen Fall war für Heckhausen eines der Reife, genauer gesagt, der Unreife. Unreif sei ein Bedürfnis nämlich dann, wenn es von unrealistischen Erwartungen begleitet werde, gleich, ob sich diese Erwartungen auf eine unrealistische Erfüllung oder Enttäuschung des Bedürfnisses beziehe. Ein Kind, das bei normaler Begabung in der Schule sein eigenes Versagen erwartet, obwohl es den Anforderungen gewachsen wäre, sei bezogen auf sein Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung genauso unreif wie eines, das gemessen an seinen Möglichkeiten nach Unerreichbarem strebt. Damit ein Bedürfnis in diesem Sinne »reif« werde, also mit einer Erwartung einhergehe, die den realen Gegebenheiten entspricht, müsse es Erfahrungen sammeln, durch die es lerne, welche Art von Befriedigung realistisch ist und welche nicht. Weil aber nicht schon jedes unerfüllt bleibende Bedürfnis und das sich daraus ergebende Unbehagen »gestört« sei, schlug Heckhausen zur Diagnose vor, einen altersspezifischen »Reifegrad« anzunehmen, von dem her krankhafte Abweichungen bestimmbar wären. Ohne dass Heckhausen es explizierte, war damit gemeint, dass Angst vor der Schule für einen Siebenjährigen »anormal« sei, Angst vor einer in diesem Alter allein zu bestehenden Fernreise hingegen »normal«. Nicht nur wurde so ein spezifisches Durchschnittsverhalten als Standard normalisiert. Heckhausens Rede von »Reifegraden« implizierte auch einen Entwicklungsprozess, der zwar verlangsamt ablaufen könne, im Normalfall aber seinen natürlichen Gang nehme, eben den Gang einer »Reifung«. Der Fokus der therapeutischen Arbeit

¹⁶⁵ Heckhausen 1955a, S. 31.

¹⁶⁶ Heckhausen 1955a, S. 37.

jedenfalls lag diesem Ansatz zufolge auf den als »anormal« diagnostizierten »Sorgenkindern«, »seien sie nun schwierig oder still«. ¹⁶⁷

Zur Behandlung einer Unreife-Störung schlug Heckhausen die in den 1930er Jahren vor allem von Anna Freud und Melanie Klein entwickelte Spieltherapie vor. Hier sollte das Kind Gelegenheit bekommen, jene Bedürfnisse in geschützter Umgebung auszuleben, die bislang aus Angst vor Enttäuschung unterdrückt worden waren. »In einer Spielbehandlung«, schrieb er, »befreien« sich zunächst die in die Bereiche des Wunsches und der Furcht abgewanderten Irrealitäts-Themata ins Agieren hinein.« ¹⁶⁸ Dabei erfahre das Kind, »daß dieses doch »erreichbar«, jenes »erlaubt« oder nicht »so gefährlich«, daß es selbst nicht »so schlecht« ist usf.«, mit dem Effekt, dass es seine Ängste schließlich verliere. ¹⁶⁹

Die Eltern wurden in die Diagnose zwar einbezogen, aber nicht selbst zum Gegenstand der Therapie, obwohl Heckhausen sah, dass die Erziehungsweise so mancher Eltern die Ängste des Kindes durchaus direkt verursachte. So schrieb er etwa zum Fallbeispiel Christel, die Schulangst des Mädchens habe ihre Entstehungsgeschichte in deren früher Kindheit. »Bestimmte Mißerfolgserlebnisse und ihr überstreng tadelnder Vater spielen dabei die Hauptrolle.« ¹⁷⁰ Das durch die Spieltherapie »nachgereifte« Kind aber würde künftig den Herausforderungen der Schule ebenso gewachsen sein wie der häuslichen Strenge des Vaters. Oskar Graefe sprach in seinem Heft-Beitrag von der »Annahme des strengen Vaters« als Behandlungsziel. ¹⁷¹ Worum es gehe, sei die Reduzierung von Ängsten »auf das annehmbare Maß, das vom Kind ertragen werden kann.« ¹⁷² Man mag darin Spuren einer inhaltlichen Kontinuität zum Nationalsozialismus sehen, als es galt, das Kind an die »Rauheiten« des Lebens zu gewöhnen. Wie Miriam Gebhardt in ihrer Geschichte der Erziehung zeigt, verfolgten auch noch nach 1945 viele Eltern diesen Ansatz im Namen einer allgemeinen »Lebensbemeisterung«. Die entsprechende Ratgeberliteratur war in der jungen Bundesrepublik weiterhin im Umlauf. ¹⁷³ Festgehalten werden muss aber auch, dass Heckhausen seine Meinung bezüglich des Reife-Themas nur wenig später änderte, und zwar,

167 Heckhausen 1955a, S. 28.

168 Heckhausen 1955a, S. 40.

169 Heckhausen 1955a, S. 40.

170 Heckhausen 1955a, S. 37.

171 Graefe 1955, S. 25.

172 Graefe 1955, S. 25.

173 Siehe Gebhardt 2009, S. 87. Einer der erfolgreichsten NS-Erziehungsratgeber war Johanna Haarer's Buch *Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind* (1934). Das Buch wurde nach 1945 mit dem

wie sich zeigen lässt, aufgrund seiner Rezeption der Forschungsergebnisse der McClelland-Gruppe.

Wissenstransfer als Arbeit an der Angst

Im Frühsommer 1956 begab sich Heckhausen mit seiner Beraterkollegin Lilly Kemmler auf Anfrage eines Lehrers an drei Schulen im Landkreis Münster. Er hatte den Auftrag erhalten, die dortigen Lehrer in Kerns Grundleistungstest einzuführen, in jenen Test also, der zur Zurückstellung tausender »unreifer« Schülerinnen und Schüler führte.

Dass aus diesem beratenden Einsatz ein über fünf Jahre währendes Forschungsprogramm erwuchs, aus dem bis 1962 drei Artikel zum Thema »Schulreife« hervorgingen (publiziert 1957, 1959 und 1962), begründete Heckhausen rückblickend mit Schwierigkeiten, in die man während der Auswertung von Kerns Testergebnissen geriet.¹⁷⁴ Diese Begründung unterschlägt allerdings, dass der eigentliche Anstoß zu den drei unternommenen Untersuchungen dem sich stellenden Problem mit Kerns Test vorausging, ja, es erst schuf. Als nämlich Heckhausen und Kemmler in diesem Frühsommer ihre Aufgabe antraten, sahen sie darin von Anfang an nicht nur eine zu erfüllende Dienstleistung, die sie als wissenschaftliche Berater erbrachten, sondern auch eine Gelegenheit, um als Forscher Kerns Reife-Test selbst zu testen. Dazu verglichen sie dessen Ergebnisse mit einem selbst entwickelten Reife-Test, der auf Aspekte abzielte, die ihnen aufgrund ihrer Beratertätigkeit für das Thema Schulreife relevant erschienen. Der Grund für dieses parallele, Kerns Test selbst überprüfende Vorgehen lag in Heckhausens Vorannahme, Kern erfasse nur die »geistige«, der von ihm entwickelte Test hingegen die »seelisch-soziale Schulreife«. »Geistig« meinte dabei Begabung und Intelligenz, »seelisch-sozial« die kindliche Selbstständigkeit bzw. deren Mangel.

Da Kern selbst diese Unterscheidung gar nicht machte, wenn er gleichsetzend von »körperlich-seelisch-geistige[r] Entwicklung«¹⁷⁵ sprach, stellt sich die Frage, warum Heckhausen und Kemmler sie plötzlich einführten. Interessanterweise gaben beide in ihrem abschließenden, Kern 1962 widerlegenden Artikel an, die Auffassung von der Kongruenz körperlich-see-

abgeänderten Titel *Die Mutter und ihr erstes Kind* in überarbeiteter Fassung wieder aufgelegt. Bis 1987 habe es sich insgesamt 1,2 Millionen Mal verkauft.

174 Heckhausen/Kemmler 1962, S. 55.

175 Kern 1951, S. 67, 69.

lisch-geistiger Aspekte »bis vor kurzem auch vertreten«¹⁷⁶ zu haben, ohne zu explizieren, wann und warum sie ihre Meinung diesbezüglich geändert hatten. Nimmt man die zwei zuvor, 1957 und 1959 publizierten Studien hinzu, lässt sich hingegen ersehen, dass dieser Sinneswandel dem Buch *The Achievement Motive* (1953) geschuldet war, von dem Heckhausen eigenen Angaben zufolge im Sommer 1953 erfuhr.¹⁷⁷ Sowohl der Artikel »Entstehungsbedingungen der kindlichen Selbstständigkeit« (1957), als auch die zwei Jahre später erschienene, aber zeitgleich begonnene Untersuchung »Mütteransichten über Erziehungsfragen« (1959) verwies nämlich auf die Forschung Marian Winterbottoms, deren Ergebnisse zu dieser Zeit nur in *The Achievement Motive* zusammengefasst vorlagen.¹⁷⁸ Wie ich im Folgenden zeigen werde, machten sich Heckhausen und Kemmler Winterbottoms Erkenntnisse zunutze – und damit auch diejenigen der gesamten Forschungsgruppe um David McClelland –, um ein alternatives Konzept von Schulreife zu entwickeln, mit dem es ihnen schließlich möglich wurde, das Reife-Verständnis Kerns als problematisch auszuweisen. Über den Einfluss von *The Achievement Motive* sollte Heckhausen rückblickend schreiben: »Kaum ein Buch der 50er Jahre hat soviel Forschung ausgelöst.«¹⁷⁹

Die Angst der Eltern

Wie genau vollzog sich diese Nutzbarmachung des amerikanischen Wissens? Die für McClelland so zentrale und gerade durch Winterbottom bestätigte Ausgangsannahme, *alle* Motive seien erlernt, hatte Heckhausen und Kemmler auf die Idee gebracht, auch die Schulreife als Erziehungsprodukt anzusehen. In ihrem ersten gemeinsamen Artikel fragten sie darum, »ob nicht ein so komplexes Verhalten der Lernanfänger, das man als *seelisch-soziale Schulreife* bezeichnen kann, von der mütterlichen Erziehung zur Selbstständigkeit abhängt«.¹⁸⁰

176 Heckhausen/Kemmler 1962, S. 52 und S. 83.

177 Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung 1990, S. 7.

178 1958 publizierte Winterbottom ihre Forschungsergebnisse in einem von John Atkinson herausgegebenen Sammelband mit dem Titel *Motives in Fantasy, Action, and Society* (vgl. Winterbottom 1958), auf den Heckhausen und Kemmler aber nicht verwiesen. Ich beziehe mich im Folgenden sowohl auf die Zusammenfassung in McClellands *The Achievement Motive* als auch die erneut publizierte Version bei Atkinson. Die eigentliche Hochschulschrift Winterbottoms, deren Microfilm-Version Heckhausen und Kemmler in ihrem Literaturverzeichnis aufführten, liegt mir hingegen nicht vor. Ich gehe aber davon aus, dass Thesen und Ergebnisse in den jeweiligen Versionen identisch sind.

179 Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung 1990, S. 7 f.

180 Heckhausen/Kemmler 1957, S. 604.

Das Kriterium, an dem Kern demgegenüber schulische Reife festmachte, lautete »Gliederungsfähigkeit« und meinte das Vermögen »zur teilinhaltlichen Beachtung von Formen«, ¹⁸¹ etwa einer menschlichen Gestalt mit allen ihren Gliedmaßen oder eines geschriebenen Wortes mit allen seinen Buchstaben. Statt eines solchen kognitiven *Vermögens* rückte mit Heckhausens und Kemmlers Ausgangsfrage ein spezifisches *Verhalten* in den Fokus der Aufmerksamkeit. Und zu dessen Kennzeichnung als »seelisch-soziale Schulreife« zogen Heckhausen und Kemmler mit der »kindlichen Selbstständigkeit« genau jenes Kriterium heran, das, wie wir gesehen haben, von der McClelland-Gruppe über mehrere Schritte mit dem »Leistungsbedürfnis« identifiziert worden war. In Zusammenarbeit mit einigen Lehrern legten die beiden Psychologen fünf Kriterien fest, an denen diese Selbstständigkeit beim Schulkind erkennbar sei: 1. Ablösung vom Elternhaus, 2. Kontakt zu Gleichaltrigen, 3. Anlehnung an den Lehrer, 4. Einordnung in die Unterrichtssituation, 5. Leistungswille. Entlang dieser Kriterien ließ sich dann nach konkreten Verhaltensweisen fragen, etwa: Spricht das Kind ungefragt von seiner Mutter? (1. Kriterium) Hat es Kontakt zu den anderen Kindern? (2. Kriterium) Zeigte es sich gegenüber dem Lehrer oder der Lehrerin anlehnungs- und schutzbedürftig? (3. Kriterium) Steht es während des Unterrichts auf und läuft es in der Klasse herum? (4. Kriterium) Ist es schon mit Ausdauer bei der Sache? (5. Kriterium). ¹⁸²

Die Frage, wovon die Ausprägung dieser Verhaltensweisen abhinge, das heißt, welche Erziehungspraktiken »seelisch-soziale Schulreife« hervorbrächten, beantworteten Heckhausen und Kemmler mit einer These, die derjenigen Winterbottoms zur Entstehung des »Leistungsbedürfnisses« fast aufs Wort entsprach: »Seelisch-sozial schulreife Lernanfänger haben Mütter«, schrieben sie, ¹⁸³ »die *mehr* (d. h. früher) Wert auf eine »kindzentrierte« Selbstständigkeit und Entscheidungsfreiheit ihrer Söhne legen als jene Mütter, deren Söhne beim Schuleintritt noch *nicht* seelisch-sozial schulreif sind.« ¹⁸⁴ Marian Winterbottom hatte geschrieben: »The hypotheses [...] state that mothers of boys who are high in n Achievement [...] will make a greater number of demands for independence and mastery, [...] will reward the child more frequently and more intensely, and [...] will give this training at an earlier age than mothers of boys who are low in n

181 Kern 1951, S. 26.

182 Heckhausen/Kemmler 1957, S. 605.

183 Sowohl der »Entstehungsbedingungen«-Artikel als auch die »Mütteransichten«-Studie beschäftigte sich mit 220 nur männlichen Schulanfängern und deren Müttern –, alle aus den Städten Greven, Hilstrup, Nienberge und Münster.

184 Heckhausen/Kemmler 1957, S. 604 (Hervorh. im Original).

Achievement.«¹⁸⁵ Wo Winterbottom »boys who are high in n Achievement« schrieb, setzten Heckhausen und Kemmler »seelisch-sozial schulreife Lernanfänger« ein. Anzunehmen, dass »Selbstständigkeitserziehung« nicht nur Leistungsorientierung, sondern auch die Schulreife fördere, hieß freilich, beide Aspekte so sehr anzunähern, dass von einer Ineinssetzung gesprochen werden kann. Heckhausen und Kemmler gaben dies auch offen zu. »Da sich seelisch-soziale Schulreife und Leistungsmotivation wenigstens teilweise decken,« schrieben sie, »so deuten auch diese Befunde auf den motivbildenden Charakter einer frühen kindzentrierten Selbständigkeit.«¹⁸⁶

Wie schon die unhinterfragte Beschränkung beider Studien auf die Mutter-Sohn Beziehung verrät, wurde mit dieser Rekonzipierung von »Schulreife« als Motivationsvorgang jener Wertekanon übernommen, der von McClellands Forschungsgruppe über mehrere Schritte in das »Leistungsbedürfnis« eingeschrieben worden war. Wenn Mütter mit »schulunreifen« Söhnen auf Selbstständigkeit und Entscheidungsfreiheit weniger Wert legten, so deshalb, weil sie sich in ihrer Erziehungsweise von anderen, eher autoritären Werten leiten ließen. Damit verwandelte sich die Schulreife-Problematik von einer Frage der natürlichen kindlichen Entwicklung in eine normative Frage. So wie Winterbottom Mütter, deren Erziehungsstil die Entstehung des »Leistungsbedürfnisses« fördere oder behindere, auch auf dem »demokratisch-autokratisch«-Spektrum ansiedelte, ließ sich analog auch zwischen Müttern unterscheiden, deren Erziehungsstil die Schulreife entweder begünstige oder behindere. Letztere zu mehr »Selbstständigkeitserziehung« zu bewegen, hieß, sie an jene Werte anzupassen, die McClelland mit seinen Kolleginnen und Kollegen als globalen Standard für die Ausbildung des »Leistungsbedürfnisses« gesetzt hatten.

Um ein realistisches Bild zu bekommen, nach welchen Leitwerten sich westdeutsche Mütter tatsächlich orientierten – und gerade nicht nur die Problem-Mütter als Maßstab zu nehmen, die aus der Erziehungsberatungsarbeit bekannt waren –, ließen Heckhausen und Kemmler für ihre zweite Studie die 110 Mütter der bislang untersuchten 220 Jungen nach ihren Erziehungsansichten befragen.¹⁸⁷ Die dabei zum Einsatz kommende Fragebogenmethode übernahm das Forscherteam wiederum direkt von Winterbottom, 16 der 21 gestellten Fragen waren nahezu wörtliche, nur zu Fragen umformulierte Übersetzungen ihrer Selbstständigkeits-Statements, fünf weitere gingen

185 Winterbottom 1958, S. 454.

186 Heckhausen/Kemmler 1957, S. 615.

187 Heckhausen/Kemmler 1959, S. 83.

auf den amerikanischen Entwicklungspsychologe Arnold Gesell zurück.¹⁸⁸ Statt die Mütter allerdings mit einer zweiten Frageliste mit Beschränkungen zu konfrontieren, wie Winterbottom es in ihrer Studie getan hatte, ließen Heckhausen und Kemmler ihre Versuchs-Mütter frei schildern, was ihnen in ihrer Erziehung eines Sechsjährigen besonders wichtig sei. Die so zustande gekommenen 535 Einzelaussagen gruppieren sie nach Häufigkeit, so dass sich eine Rangliste von 33 Werten ergab. Das Ergebnis fassten sie mit dem Satz zusammen: »Die geäußerten Erziehungsgesichtspunkte sind fast ausschließlich fordernder, lenkender, behütender und überwachender Natur.«¹⁸⁹ Den meisten Müttern gehe es um »soziale Unterordnung und Einordnung, sowie um ordentliches und gutes Betragen.«¹⁹⁰ Tatsächlich machten die unter »Gehorsam« und »Ehrlichkeit« gruppierten Aussagen zusammengenommen 26 Prozent aller 535 Einzelaussagen aus, die unter »Durchsetzungskraft« und »Selbstständigkeit« gruppierten zusammengenommen nur 3,5 Prozent.¹⁹¹

Interessant ist eine Bemerkung, mit der Heckhausen und Kemmler die geringe Bedeutung erklären, die die getesteten Mütter dem Selbstständigkeitsziel beimaßen. Kennzeichnend sei nämlich, dass es bei diesem Erziehungsziel immer ein Moment der Bewährung gebe, bei dem etwas gelingen oder schiefgehen kann. Und das bedeute für die Mütter »ein gewisses Risiko«,¹⁹² das viele der Befragten nicht einzugehen bereit seien. »Daß es hier um Risiko und Bewährung geht«, schrieben Heckhausen und Kemmler, »erhell schon daraus, daß diese Formen kindzentrierter Selbstständigkeit eigentlich überhaupt nicht mehr von der Mutter beobachtet, geschweige kontrolliert werden können. Sie bringen eine Ablösung des Kindes vom häuslichen Bereich mit sich, der nicht ohne Gefahren ist (Unbeaufsichtigt auf der Straße spielen; auf Fahrt gehen; sich seine Freunde selbst aussuchen; frei über Taschengeld verfügen).«¹⁹³ Ein Kind zur Selbstständigkeit zu erziehen, implizierte auf Elternseite demnach die Bereitschaft, es bewusst gewissen Gefahren auszusetzen und die damit verbundene Sorge oder Angst, es könne sich dabei etwas zuleide tun, auszuhalten. Die wichtige Frage, wie viel oder wenig Gefahr ein Kind auszusetzen angemessen, oder – analog zum Leistungsbedürfnis – »optimal« wäre und ab wann Erziehung entweder in verantwortungslose Gefährdung oder überbehütende Verwöhnung überginge, war damit einerseits als wertspezifisch ausgewiesen, also als subjektive Überzeugungssache, zugleich aber auch

188 Heckhausen/Kemmler 1959, S. 84.

189 Heckhausen/Kemmler 1959, S. 92.

190 Heckhausen/Kemmler 1959, S. 92.

191 Heckhausen/Kemmler 1959, S. 89f.

192 Heckhausen/Kemmler 1959, S. 87.

193 Heckhausen/Kemmler 1957, S. 614.

vom Erziehungsziel her objektiv beantwortet: So viel, dass ein sechsjähriges Kind schulreif/leistungsmotiviert wäre. Anders gesagt: Eine Erziehung, die ein nicht-schulreifes Kind hervorbrächte, würde sich an den »falschen« Werten orientieren. Stellt man in Rechnung, dass das Ziel »Selbstständigkeit« bei westdeutschen Müttern am unteren Ende der Prioritätenliste rangierte, »Gehorsam« und »Ehrlichkeit« dagegen an der Spitze, lässt sich erahnen, dass der praktische Einsatz des neuen Schulreife-Konzepts in der Beratungsarbeit auf nicht weniger als eine Umerziehung der Eltern hinauslief. Und das hieß im Wesentlichen, sie dazu zu bringen, dem Kind mehr zuzutrauen. Es war eine Arbeit an den Ängsten der Eltern.

Der Psychologe Ernst Bornemann, zwischen 1946 und 1951 wissenschaftliche Assistent bei Wolfgang Metzger (also Heckhausens Vorgänger) und seit 1951 als Erziehungsberater in Münster und Bochum tätig,¹⁹⁴ beschrieb 1963 in einem der ersten systematischen Darstellungen zur Erziehungsberatung, wie sehr sich der Fokus tatsächlich auf die Elternarbeit verschoben habe. Viele Eltern, die wegen ihres Kindes in die Beratungsstelle kämen, würden »erst langsam die Einsicht gewinnen, daß eigentlich sie selbst der Behandlung und der inneren Umstellung bedürfen.«¹⁹⁵ In gemeinsamen Gesprächen gehe es oft um nicht weniger als die Erarbeitung eines »neuen Lebens- und Erziehungsplans.«¹⁹⁶ Gelegentlich aber sei es auch »erforderlich, daß die Eltern sich in Kuren oder psychotherapeutische Behandlung begeben müssen.«¹⁹⁷

Wie eng »Selbstständigkeitserziehung«, Leistungsorientierung und Schulreife in der Praxis miteinander verschränkt und zu leitenden Zielstellungen geworden waren, lässt sich an Bornemanns Bemerkung ersehen, das Wichtigste sei, »daß die Kinder zu sachlichen Erfolgserlebnissen kommen, daß sich die Anfänge eines kindlichen Leistungsstrebens entwickeln, und die Voraussetzungen für einen später erfolgreichen Schulbesuch geschaffen werden.«¹⁹⁸ Im Unterschied zu Umerziehungsmaßnahmen, die im Rahmen von Reeducation Programmen durchgeführt wurden, profitierte – wenn man es so formulieren will – die Werte-Vermittlung im Rahmen der Erziehungsberatung von der dort vorherrschenden Machtstruktur. Weil die zu beratenden Eltern bereits als *Ratsuchende* erschienen und die beratenden Psychologen als Autoritätspersonen wahrgenommen wurden, ging es weniger darum, argumentativ zu überzeugen, als Empfehlungen auszusprechen

194 Horn 2003, S. 197f. Heckhausen blieb mit Bornemann auch in seiner Bochumer Zeit in Kontakt.

195 Bornemann 1963, S. 78f.

196 Bornemann 1963, S. 78f.

197 Bornemann 1963, S. 78f.

198 Bornemann 1963, S. 81.

wie ein Arzt, dem ein Patient mehr oder weniger unwidersprochen folgt. So konnte es passieren, dass an Autoritarismus »krankende« Eltern durch autoritäre Anweisung zu mehr Freizügigkeit gebracht werden sollten, ein Widerspruch, dessen sich Bornemann durchaus bewusst war und mit dem sich letztlich jede Erziehung zur Demokratie konfrontiert sieht. »Es besteht für jeden Berater die Gefahr,« schrieb er selbstkritisch, »in autoritärer Form Rat zu erteilen, Maßnahmen zu veranlassen und mitunter auch in einer gewissen persönlichen Eitelkeit die Überlegenheit zu genießen, die der Raterteilende dem Ratsuchenden gegenüber hat.«¹⁹⁹ Was dagegen wappne, sei der Umstand, dass man stets im Team arbeite. »Teamarbeit macht bescheiden, da der Teamarbeiter sich als einer unter vielen weiß. Sie schützt den Berater davor, autoritäre Verhaltensweisen anzunehmen.«²⁰⁰

Nicht nur war den Befunden von Heckhausen und Kemmler zufolge Schulreife kein natürlicher Reifungsprozess. Der Vergleich mit den Ergebnissen aus Kerns Grundleistungstest zeigte auch, dass die »geistige« und die »seelisch-soziale« Entwicklung des Kindes nicht parallel verlaufen muss, wie beide in ihrem dritten Artikel 1962 mit dem rhetorisch fragenden Titel zeigten »Ist die Schulreife ein sogenanntes Reifungsproblem?« Während Rückstände in der »geistigen« Entwicklung (= Gliederungsfähigkeit nach Kern) nach wenigen Wochen Schule aufgeholt wurden und sich damit als erlernbar erwiesen, erforderte »seelisch-soziale« Unreife therapeutische Arbeit. Zwischen diesen beiden Reife-Aspekten nicht zu unterscheiden, wie Kerns Grundleistungstest es tat, bedeutete, Kinder potentiell erheblich zu benachteiligen. Ein »geistig« unreifes und »seelisch-sozial« reifes Kind würde zu Unrecht zurückgestellt; ein Kind mit umgekehrter Konstellation (»geistig« reif, »seelisch-sozial« unreif) hingegen zu früh eingeschult. Das entsprach genau dem Bild, das sich Heckhausen und Kemmler in der Beratungsstelle immer wieder bot. Lilly Kemmer schrieb 1958 in einem eigenen Beitrag für *Schule und Psychologie*, »gerade diese intellektuell altersmäßig entwickelten, seelisch-sozial aber unreifen Kinder werden, häufig belastet mit weiteren Symptomen, in der Erziehungsberatung vorgestellt.«²⁰¹

Kerns Anspruch, ein verlässliches Testinstrument zur Bestimmung der Schulreife entwickelt zu haben, erwies sich damit nicht nur als überzogen. Seine Schlussfolgerungen bezüglich Einschulung und Zurückstellung waren vielmehr »in allen wesentlichen Punkten durch die Befunde unserer Längs-

199 Bornemann 1963, S. 127.

200 Bornemann 1963, S. 127.

201 Kemmler 1958, S. 33.

schnittuntersuchung nicht bestätigt«²⁰² worden. Dieses Ergebnis führte nach mehrfachen Nachuntersuchungen durch andere Autoren in den 1960er Jahren zur Abkehr von Kerns Grundleistungstest. Anfang der 1970er Jahre trug es zur allgemeinen Test-Kritik in der Pädagogik bei.²⁰³ Die Pädagogischen Psychologen Andreas Krapp und Heinz Mandl schrieben 1973 auch mit Verweis auf die Befunde von Heckhausen und Kemmler: »Wer sich auf Schulreife-tests verläßt, der ist verlassen«.²⁰⁴ Für die erziehungsberaterische Praxis hieß das: Kindliche Schulangst als Symptom schulischer Unreife würde langfristig weniger durch Zurückstellung beizukommen, als durch bewusst betriebene »Selbstständigkeitserziehung« vorzubeugen sein – durch eine Erziehung nach amerikanischen Vorbild.

Wie dieses Beispiel zeigt, erfolgte der Rückgriff Heckhausens auf das neue motivationspsychologische Wissen der McClelland-Gruppe in einem Debatte-zusammenhang, in dem sich dieses Wissen als Gegenargument mobilisieren ließ. Weil die Grundthese der amerikanischen Motivationspsychologie, *alle* Motive seien erlernt, angewendet auf das Schulreife-Problem die Schulreife auf spezifische Erziehungspraktiken zurückführbar machte, konnte deren Entstehung zu einer Frage der Wertorientierung und also der Erziehung werden. Jene Erziehung zur Selbstständigkeit aber, von der Marian Winterbottom an amerikanischen Müttern gezeigt hatte, dass aus ihr das »Leistungsmotiv« entstehe, erhielt bei Heckhausen nun auf die Schulreife bezogen einen neuen Zug, der gerade an den westdeutschen Müttern explizit werden musste: den Zug der Gefahr. Für westdeutsche Mütter mit ihren auf Behütung und Gehorsam abzielenden Erziehungsideal bedeutete Erziehung zur Selbstständigkeit, das Kind gewissen Gefahren auszusetzen und ihre eigene damit verbundene Angst zugleich auszuhalten. Bei den Amerikanern hatte dieser Punkt keine Rolle gespielt. Was »Selbstständigkeitserziehung« für Eltern bedeutet, die bislang einen behütenden (oder »autoritären«) Erziehungsstil gepflegt hatten, untersuchte die Forschungsgruppe um David McClelland nicht, weil deren Forschung nicht an eine erziehungsberaterische Praxis angeschlossen war. Für Heckhausen hingegen war die Behandlung von Ängsten das praktische Ausgangsproblem, das seine theoretische Arbeit inspirierte. Es ist darum kein Zufall, dass gerade er dem Angst-Aspekt in seiner weiteren theoretischen Arbeit besondere Aufmerksamkeit schenkte und letztlich anders bewerten sollte als die McClelland-Gruppe.

202 Heckhausen/Kemmler 1962, S. 86.

203 Ingenkamp 1989, S. 14 f.

204 Krapp/Mandl 1973, S. 210.

8 Leistungsorientierung und wirtschaftliches Wachstum

Ich möchte nochmals auf jenen Punkt in der Karriere David McClellands zurückgehen, an dem er stand, als im Sommer 1953 der erste große Bericht seines Forschungsteams unter dem Titel *The Achievement Motive* erschienen war.¹ In Kapitel 7 habe ich geschrieben, dass es die Ergebnisse von Marian Winterbottom zur Entstehung des Leistungsmotivs waren, die McClelland im Frühjahr 1954 auf die Idee brachten, Max Webers berühmte These zum Zusammenhang von Protestantismus und Kapitalismus für eine psychologische »Nachuntersuchung« aufzugreifen. Diese Idee versprach nicht weniger, als den psychologischen Kern des Kapitalismus freizulegen und zugleich für die entwicklungspolitische Praxis fruchtbar zu machen.

Wie aber war McClelland überhaupt dazu gekommen, sich für diese Anwendungsperspektive zu interessieren? Denn bislang war er ein Psychologe gewesen, der sich um die Nutzbarkeit seiner Erkenntnisse keine größeren Gedanken gemacht hatte und gerade darin als seriöser Wissenschaftler auszuweisen meinte. »We scorned ›applied‹ psychology«, hielt er rückblickend fest, »only drones, incompetents, and money-grubbers worked in the applied field.«² Die Erfahrungen aber, die er nach seinem Gastaufenthalt an Harvards Department of Social Relations erst als wissenschaftlicher Berater am Social Science Research Council (Herbst 1950), dann bei der Ford Foundation als stellvertretender Direktor der dortigen Behavioral Science Division (1952–1953) gemacht hatte, veränderte dieses Selbstverständnis. Er war während dieser Zeit als Wissenschaftsmanager nämlich zu der Einsicht gelangte, dass Forschung nur dann Fortschritte mache, wenn sie projektbezogen organisiert und auf ein gesellschaftlich relevantes Anwendungsziele hin perspektiviert betrieben werde. Die Vorstellung »that I would build my little bricks of basic knowledge, you would build your little bricks of knowledge, and somehow, someday, they would all fit together into a grand science of psychology« – diese Vorstellung hatte sich ihm als Naivität herausgestellt.³

1 Siehe zur Rezeption dieses Bandes Seite 189 f. in diesem Buch.

2 McClelland 1984b, S. 19.

3 Besonders augenfällig war McClelland das im Austausch mit Bernard Berelson, dem Direktor der Behavioral Science Division, geworden, der in dieser Zeit damit befasst war, ein Inventar aller bislang vorliegenden Erkenntnisse zum menschlichen Verhalten zusammenzustellen. Kaum je, so zeigte sich dort, hatten Psychologen in ihrer Forschung auf systematische Weise

Von nun an verschrieb er sich jenem Forschungsideal, dass innerhalb der Ford Foundation vertreten wurde, nämlich durch problemorientierte Forschung einen Beitrag zum Weltfrieden zu leisten.

Die vielfältigen, Krieg und Konflikte verursachenden Probleme, so hatten die Autoren des einflussreichen *Report of the Study for the Ford Foundation on Policy and Program* (1949) geschrieben, müssten interdisziplinär erforscht und die gewonnenen Erkenntnisse an Politik und Gesellschaft übermittelt werden. Dem Studium des menschlichen Verhaltens wiesen sie dabei eine Schlüsselrolle zu. »[E]very one of these problems«, schrieben sie, »ultimately involves man and his conduct and relations with other men.«⁴

Als McClelland im Herbst 1953 an die Wesleyan Universität zurückkehrte, wollte er in dieser Richtung weiterarbeiten. Sein Vorhaben, unter Rückgriff auf Max Weber die motivationalen Bedingungen wirtschaftlichen Wachstums zu ergründen, und damit, so der weitergehende Anspruch, die psychologischen Ursachen zivilisatorischer Entwicklung überhaupt, würde interdisziplinäre Zusammenarbeit erfordern (mit Ökonominen, Historikern, Soziologen, Anthropologinnen, Archäologinnen), kulturvergleichend durchzuführen sein und in seinen Ergebnissen zum Verständnis der Bedingungen wirtschaftlicher Stabilität beitragen.⁵ Es lag darum nahe, dass McClelland seinen Förderantrag anderthalb Jahre nach seiner forschungsorganisatorischen Tätigkeit bei der Ford Foundation im Februar 1955 ebendort einreichen sollte. Direkt an seinen ehemaligen Kollegen Bernard Berelson adressiert, empfahl er sein Projekt mit den Worten: »[I]t [would] fit very closely the objectives for which the Behavioral Sciences Division was set up, and I would like to see as much money spent for these objectives as possible.«⁶

Psychologisierende Vereinnahmung: Max Weber als Anti-Marx und das entwicklungspolitische Versprechen

Bevor aus McClellands hochfliegender Idee ein für die Ford Foundation förderungswürdiges Projekt werden konnte, galt es, Max Webers *Die pro-*

an bestehendes Wissen angeknüpft. Vielmehr machte gerade das Nebeneinander all der unternommenen Experimente sichtbar, wie maßgeblich das, was Psychologen taten, von den jeweils vorherrschenden Rahmenbedingungen abhing, siehe dazu McClelland 1984b, S. 20.

4 Gaither et al. 1949, S. 51, siehe zur Entstehung des Behavioral Science Programms in der Ford Foundation, Solovey 2013b.

5 Zum Wachstumsdiskurs der Nachkriegszeit, siehe Schmelzer 2016.

6 Brief David McClelland an Bernard Berelson, 15. February 1955, Grant 05500211, Reel R0017, Ford Foundation Archives, RAC.

testamentische Ethik und der Geist des Kapitalismus auf psychologische Weise zu re-formulieren. McClelland begann damit noch im Rahmen seines Need Analysis Research Project, das, wie wir sahen, vom Office of Naval Research finanziert wurde. Um diesen wichtigen Aneignungsschritt im Einzelnen nachvollziehen zu können, werde ich das gut bekannte Argument Max Webers zunächst kurz rekapitulieren.

Wie kommt es, hatte dieser in seinen 1904 und 1905 in unmittelbarer Folge veröffentlichten zwei Aufsätzen für das *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* wissen wollen, dass Menschen im modernen Kapitalismus die Bereitschaft zeigen, ihrer Arbeit nicht allein zur Sicherung des Lebensunterhalts, sondern um ihrer selbst willen nachzugehen?⁷ Wie erklärt sich diese eigentümliche Verbindung aus »Tat und Entsagung«,⁸ deren irrationale Logik so gut zu jener des Kapitalismus passe, erwirtschaftete Gewinne nicht als Vermögen anzuhäufen, sondern als Kapital zu reinvestieren? Dass der Selbstzweck des beruflichen Arbeitens mit jenem der Kapitalvermehrung zusammenhängen könnte, war Weber eingefallen, als ihm mit Blick auf diverse Berufsstatistiken die »überragende Beteiligung der Protestanten am Kapitalbesitz«⁹ vor Augen getreten und der Gedanke gekommen war, dass zwischen der protestantischen Lebens- und der kapitalistischen Wirtschaftsweise eine »innere Verwandtschaft«¹⁰ bestehen könnte. Jene Auffassung der beruflichen Arbeit als Pflicht, als Verpflichtung, »wie sie der Kapitalismus fordert«,¹¹ sei, so Webers daraufhin ausgearbeitete These, zur Zeit der Reformation entstanden, als insbesondere im Calvinismus an die Stelle des sakramentalen Heils die Prädestinationslehre trat.

Gemeint war damit der Moment, als »alle *magischen* Mittel der Heilsuche«¹² fortfielen, allen voran jene der Beichte, und durch die Lehre einer schicksalhaften Vorbestimmtheit ersetzt wurden, der gemäß ein jeder von Geburt an entweder zum Heil oder zur Verdammnis ausersehen ist. Weber nannte diese folgenreiche Umstellung im christlichen Heilsverständnis die »Entzauberung der Welt«¹³ und gelangte in seiner Analyse ihrer psychosozialen Folgen zur Bestimmung dessen, was er »protestantische Ethik« nannte. Insofern die bange Ungewissheit hinsichtlich seines nachtodlichen

7 Beide Aufsätze erschienen 1919/20 in deutlich überarbeiteter Version. Talcott Parsons' Übersetzung beruht auf dieser letzten Version.

8 Weber 2010 [1920], S. 200.

9 Weber 2010 [1920], S. 65.

10 Weber 2010 [1920], S. 72.

11 Weber 2010 [1920], S. 85.

12 Weber 2010 [1920], S. 146.

13 Weber 2010 [1920], S. 146.

Schicksals den Protestanten dazu zwingen, sich seiner Seligkeit selbst zu versichern, erhielten berufliche Erfolge den Charakter von Zeichen, an denen eben diese Seligkeit ablesbar sei – denn wer erfolgreich ist, mehre den Ruhm Gottes auf Erden.¹⁴ Das sich daraus ergebende Streben nach beruflichen Erfolg zielte darum nicht auf den einstmaligen zu genießenden Lebensabend in Wohlstand und Ruhe, sondern auf die Beruhigung eines tiefsitzenden Zweifels, womöglich doch nicht zu den Auserwählten zu gehören.

Die beruflichen Erfolge als Zeichen der Erwählung »sind das technische Mittel, nicht: die Seligkeit zu erkaufen, sondern: die Angst um die Seligkeit loszuwerden«,¹⁵ wie Weber schrieb. Worum es bei ihnen gehe, sei das »Abreagieren der religiösen Angsteffekte«.¹⁶ Eben darum habe sich höchste Arbeitsamkeit mit Genussverzicht verbinden und zu einer nicht anders als »asketisch« zu nennenden Lebenshaltung verschmelzen können. Das eigentlich Folgenreiche dieser »innerweltlichen«, weil aufs Alltags- und nicht aufs Klosterleben ausgerichteten »Askese«,¹⁷ sei ihr rationalisierender Charakter gewesen, der sowohl zur Selbstkontrolle angehalten als auch zur »Ordnung in d[er] Lebensführung«¹⁸ genötigt habe. Beides zusammen sei der Entwicklung des Kapitalismus insofern zugutekommen, als aus ersterem die Neigung zum zwanghaften Sparen (bzw. Reinvestieren) erwachsen sei und aus letzterem eine beträchtliche Effizienzsteigerung des Wirtschaftens.

Das Irrationale des »kapitalistischen Geistes«, die Berufsarbeit als Verpflichtung aufzufassen, habe sich so mit dem Irrationalen der protestantischen Ethik gedeckt, vom Berufserfolg auf die Gnadenwahl zu schließen. Auch wenn im modernen Kapitalismus die religiöse Wurzel dieses Arbeitsethos' abgestorben sei, habe sich die ihm zugrundeliegende antreibende Angst doch in säkularisierter Form erhalten, und zwar als »Sorge um die äußeren Güter«,¹⁹ das heißt als Angst, das Erworbene im kapitalistischen Konkurrenzkampf wieder zu verlieren und dann als ein Niemand dazustehen.²⁰ »Der Puritaner

14 Weber 2010 [1920], S. 148.

15 Weber 2010 [1920], S. 153.

16 Weber 2010 [1920], S. 151.

17 Weber 2010 [1920], S. 186.

18 Weber 2010 [1920], S. 156.

19 Weber 2010 [1920], S. 201.

20 Vgl. hierzu Webers Fußnote 305, Weber 2010 [1920], S. 275. Siehe auch die Vorbemerkung zum ersten Band der Gesammelten Aufsätze zur Religionssoziologie: »Innerhalb einer kapitalistischen Ordnung der gesamten Wirtschaft würde ein kapitalistischer Einzelbetrieb, der sich nicht an der Chance der Erzielung von Rentabilität orientierte, zum Untergang verurteilt sein.« Weber 1920, S. 4. Talcott Parsons übersetzt diese Stelle noch etwas drastischer mit den Worten: »[I]n a wholly capitalistic order of society an individualistic capitalistic enterprise which did not

wollte Berufsmensch sein, wir *müssen* es sein«,²¹ fasst Weber diesen zweiten Umstellungsschritt zusammen. Einmal etabliert werde der moderne Mensch in die kapitalistische Wirtschaftsordnung hineingeboren und zu dem ihr adäquaten Lebensstil gezwungen – ein Zwang, der »überwältigen[d]« sei. Dass es sich bei dieser »ungeheuren Entwicklung«²² gerade nicht um eine Befreiung handelt, im Sinne einer produktiven Freisetzung menschlicher Potentiale, sondern vielmehr um eine Art Einkerkung, drückte Weber durch die berühmt gewordene Metapher vom »stahlharten Gehäuse«²³ aus, zu dem diese Ordnung mittlerweile erstarrt sei.

Will man verstehen, wie McClelland zu seiner spezifischen Umdeutung dieser These gelangte, muss man sich die Übersetzungssituation vergegenwärtigen, in der das amerikanische Publikum auf Webers Studie traf. Zwar war McClelland auch des Deutschen mächtig und insofern grundsätzlich in der Lage, Weber im Original zu lesen. In seinen Artikeln und Büchern aber verwies er durchgehend auf die Übersetzung Talcott Parsons aus dem Jahr 1930, die, von wenigen auszugsartigen Neuübersetzungen abgesehen, im englischsprachigen Raum für siebenzig Jahre die verbindliche Textgrundlage blieb.²⁴ Folgenreicher als die zahlreichen Ungenauigkeit in Parsons Version²⁵ dürfte gewesen sein, dass Parsons Webers Text eine Einleitung aus der Hand des britischen Wirtschaftshistorikers Richard Tawney voranstellte (seinem ehemaligen Lehrer an der London School of Economics), der dem amerikanischen Publikum Webers Argument auf eine psychologistische und einseitig deterministische Weise präsentierte – nur um es dann eben dafür selbst zu kritisieren. So schrieb Tawney unzutreffend, Weber habe die Entwicklung des Kapitalismus auf psychologische Bedingungen (»psychological conditions«) zurückgeführt und diese zugleich zur kausalen Voraussetzung erklärt.²⁶

take advantage of its opportunities for profit-making would be *doomed to extinction*.« Weber 1930, S. 17 (Hervorh. von mir, LH).

21 Weber 2010 [1920], S. 200 (Hervorh. im Original).

22 Weber 2010 [1920], S. 201.

23 Weber 2010 [1920], S. 201.

24 Erst im Jahr 2001 legte Stephen Kalberg eine komplette Neuübersetzung vor, siehe Weber 2001.

25 Parsons übersetzte »Entzauberung« mit »rationalization« (statt disenchantment), »Berufsethik« mit »practical ethics«, »Lebensstil« mit »life«, »adäquat« mit »suitable«, »Religiosität« mit »religion« und »Wahlverwandtschaft« mit »intimate relationship« (statt etwa elective affinity) und »stahlhartes Gehäuse« mit »iron cage« (diese Wortwahl gilt allerdings als äußerst glücklich), siehe dazu Chalcraft et al. 2001, Kaelber 2002, S. 134, Schögler 2012.

26 »The question which Weber attempts to answer is simple and fundamental. It is that of *the psychological conditions* which made possible the development of capitalist civilization.« Tawney 1930, S. 1b (Hervorh. von mir, LH).

Dabei hatte sich Weber schon 1907 gegen die psychologisierende Reformulierung seines religionshistorischen Arguments entschieden gewehrt. Gerade weil Parsons seiner Übersetzung die sogenannten Antikritiken Webers aus den Jahren 1907 bis 1910 nicht beifügte – diese erschienen erst 2001 in einer Übersetzung David Chalcrafts²⁷ –, lohnt es sich an dieser Stelle, Webers Einwand von 1907 gegen seinen ersten Kritiker kurz in den Blick zu nehmen.²⁸ Dass die Amerikaner diesen Einwand nämlich nicht kannten, trägt zum Verständnis der Bedingungen bei, unter denen McClelland Webers These so bedenkenlos in die Sprache der Psychologie übertragen konnte. Max Weber hatte auf die erste ausführliche Besprechung seines Kritikers Karl Fischer geantwortet:

Wie unbrauchbar dagegen das, was mir in der vorstehenden Kritik als »Psychologie« entgegengehalten wird, für die historische Erklärung von Phänomenen wie die, mit welchen ich zu tun hatte, bleibt, zeigen m. E. gerade die Darlegung meines Herrn Kritikers. »Bringen wir« sagt er [Karl Fischer, LH] – »das Erwerben von Geld ..., rein als Selbstzweck, auf einen psychologischen Ausdruck, so können wir es auffassen als die Freude des Individuums an seiner kraftvollen Betätigung«. Schon dieser allererste Schritt ins Gebiet dieser »Psychologie« ist, historisch betrachtet, ein Fehltritt.²⁹

Webers »kapitalistischen Geist« als »Freude des Individuums an seiner kraftvollen Betätigung« umzudeuten, wie Fischer es tat, hieß, an die Stelle der »nüchternen Lebensmethodik«³⁰ eine heitere Vitalität zu setzen, »die aber ja gerade *nicht* charakteristisch«³¹ war für jenen Menschentypus, der Weber in seiner Analyse vor Augen stand. Denn dessen Grundgefühl war nicht Freude sondern Angst. Es hieß, mit anderen Worten, den eigentlichen Aussagegehalt von Webers Argument grundsätzlich misszuverstehen und einem »methodischen Grundirrtu[m]«³² aufzusitzen. McClelland nun, der diese Antwort Webers sehr wahrscheinlich nicht kannte, beschritt ebenfalls den von Fischer fast fünfzig Jahr zuvor eingeschlagenen Weg, allerdings ungleich konsequenter als dieser, weil es ihm darum ging, Webers These *empirisch* zu überprüfen. Anders als bei Fischer lässt sich bei McClelland aber eine bemerkenswerte

27 Vgl. Chalcraft 2001.

28 Die Debatte zwischen Max Weber und seinen Kritikern aus den Jahren 1907 bis 1910 findet sich zusammengestellt bei Winkelmann 1982.

29 Weber 2010 [1920], S. 328.

30 Weber 2010 [1920], S. 328 (Hervorh. im Original).

31 Weber 2010 [1920], S. 328 (Hervorh. im Original).

32 Weber 2010 [1920], S. 329.

Bewusstheit dafür beobachten, dass dazu eine spezifische Auslegung von Webers These nötig war. McClellands Reformulierung derselben beruhte darum nicht auf einem Missverständnis oder auf ungenauer Lektüre der Übersetzung Parsons, sondern auf einem aktiven Schritt der Zurechtmachung.

Das lässt sich an einem Forschungsbericht für das Office of Naval Research (ONR) vom 28. Oktober 1954 gut ersehen, in dem McClelland zusammen mit zwei Kollegen erste Schritte zur verhaltenspsychologischen »Überprüfung« – so nannte er es – von Webers These vorstellte.³³ »In terms of recent research on human motivation«, schrieben McClelland, A. Rindlisbacher und Richard DeCharms dort, »it would appear not too far-fetched to associate the new ›spirit of capitalism‹ (e. g., ›the irrational sense of having done his job well‹) with an increase in achievement motivation (n Achievement) and the Protestant emphasis on ›self-help‹ for salvation with an increased stress on independence training for young children.«³⁴

Zweierlei ist hier bemerkenswert: McClellands in Klammern eingefügte Definition des kapitalistischen Geistes als »the irrational sense of having done his job well« sowie die dann vorgenommene doppelte Parallelisierung zwischen »spirit of capitalism«/»achievement motivation« und »self-help«/»independence training«. Der in Klammern gegebenen Definition sollte sich McClelland auch in späteren Publikationen wiederholt bedienen. Zwar handelte es sich dabei durchaus um ein Weber Zitat,³⁵ allerdings bezog sich bei Weber jene »irrational[e] Empfindung guter Berufserfüllung« auf den *Glauben*, der berufliche Erfolg und erarbeitete Reichtum sei ein Anzeichen des Heils. Die »irrationale Empfindung guter Berufserfüllung« bezog sich also nicht auf die geleistete Arbeit an sich,³⁶ sondern auf den *Schluss*

33 »toward trying to check some of its (Webers hypothesis, LH) implications at the behavioral level.« McClelland, David C./Rindlisbacher, A./DeCharms, Richard: Religious and Other Sources of Parental Attitudes Toward Independence Training. Technical report (28. 10. 1954), S. 1, Need Analysis Research Project, ONR 172–363, Contract N7 onr 463, Defense Technical Information Center, Accession Number: AD0046312, online: <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/046312.pdf> (zuletzt aufgerufen: 23. 5. 2023). Der Bericht erschien später als eigenständiges Kapitel im von John W. Atkinson herausgegebenen Band *Motives in Fantasy, Action and Society. A Method of Assessment and Study*, siehe McClelland et al. 1958c.

34 McClelland et al, Religious and Other Sources of Parental Attitudes Toward Independence Training (Defense Technical Information Center), S. 4.

35 Bei Weber heißt es im Original: »Er ›hat nichts‹ von seinem Reichtum für seine Person, – außer: der irrationalen Empfindung guter ›Berufserfüllung.« Weber 2010 [1920], S. 92. Talcott Parsons übersetzt diese Stelle mit: »He gets nothing out of his wealth for himself, except the irrational sense of having done his job well.« Weber 1930, S. 71.

36 Etwa auf das Befriedigungsgefühl, das ein Tischler empfinden mag, der sein fertiges Werkstück in den Händen hält und auf das darin sich widerspiegelnde eigene Können stolz ist.

von derselben auf die Gnadenwahl. Weber verstand ja die Bereitschaft zum harten Arbeiten als Bewältigungsstrategie einer Angst und das sich am Ende des Tages einstellende Wohlgefühl als Beruhigung des fortwährenden Zweifels angesichts des stets ungewissen Schicksals. Indem McClelland den Kern des »kapitalistischen Geistes« nun in der »irrationalen Empfindung guter Berufserfüllung« lokalisierte, in dem, was Webers Protestant aus nüchterner Lebensmethodik als persönlichen Ertrag für sich *herausbekommt*, statt in dem, was er aufgrund seiner bangen Grundstimmung an Verzicht in sein eigenes Wohl *investiert*, ging nicht nur der ursprüngliche Motivationszusammenhang verloren – eben die Angst in Webers Verständnis des »kapitalistischen Geistes«. Das in McClellands Definition enthaltene Attribut »irrational« erhielt auch einen völlig neuen Sinn, weil es sich nun nicht mehr auf einen *Schluss* bezog (*von harter Arbeit auf nachtodliches Wohlergehen*, also auf eine *Hoffnung* oder einen *Glauben*), sondern auf das Gefühl »of having done his job well« selbst.

Es war genau diese auf den ersten Blick kaum zu bemerkende Akzentverschiebung in der Definition des »kapitalistischen Geistes«, die Max Webers These mit dem Konzept der »Leistungsmotivation« parallelisierbar machte. Indem das Attribut »irrational« nämlich diese neue Referenz erhielt, meinte es nicht mehr etwas *sich der rationalen Erklärung Entziehendes* – so wie sich ein Glaube oder eine Hoffnung der rationalen Erklärung entzieht –, sondern etwas dem Bewusstsein nicht immer Zugängliches, kurz: etwas Unbewusstes. Damit schien es mit jenem Wohlgefühl identisch zu sein, das unbewusster Weise die »Hochleistungsmotivierten« antrieb. Personen, denen die Motivationspsychologie eine hohe »Leistungsmotivation« attestierte, waren sich selbst über diese Motivationslage meist nicht bewusst und gaben eine solche auf Nachfrage auch nicht an. Eben darum wurde ihre »wahre« Motivation ja mit Hilfe des TAT ermittelt, einem Test, der das Unbewusste sichtbar zu machen verspricht. Die Umdeutung von »irrational« in »unbewusst« war der erste Schritt, der aus Webers religionshistorischem Argument ein psychologisches machte.

Nicht nur die gerade schon zitierte Formulierung »it would appear not too far-fetched« zeigt an, dass McClelland und seine zwei Kollegen eine Parallele herstellten, die »hergeholt« werden musste. Auch eine Formulierung des unmittelbar anschließenden Satzes artikulierte das Bewusstsein, dass man reformulierte. »*Stated in this way,*« hieß es dort, »*the hypothesis can easily be checked empirically in terms of measuring instruments now available.*«³⁷

37 McClelland et al., *Religious and Other Sources of Parental Attitudes Toward Independence Training* (Defense Technical Information Center), S. 4 (Hervorh. von mir, LH).

Mit anderen Worten: Wenn man sich die Dinge *so* zurechtlegte, ließe sich Webers These mit den verfügbaren Instrumenten empirisch überprüfen. Man bräuchte nun nämlich nur zu messen, ob Protestanten im Vergleich zu Katholiken höhere Leistungswerte aufweisen (mit Hilfe des TAT), zweitens, ob sie vermehrt jene »Selbstständigkeitserziehung« praktizieren, die vor allem Marian Winterbottom zufolge das »Leistungsmotiv« hervorbringe, drittens, ob ihre Kinder vermehrt in unternehmerische Berufe streben (beides per Fragebogen eruierbar), und schließlich viertens, ob Protestanten tatsächlich ein höheres Maß an wirtschaftlicher Aktivität an den Tag legen, wie Max Weber behauptete.

Eine sogleich unternommene Studie im Bundesstaat Connecticut bestätigte die zweite Annahme: »Protestant and Jewish parents«, lautet deren Fazit, »expect independence earlier on the part of their children than do Irish- or Italian-Catholics«, woraus McClelland unter Verweis auf Marian Winterbottoms Erkenntnisse schloss, dass wohl auch die Leistungsmotivation der so erzogenen Söhne höher sein müsse.³⁸ Eine zweite Umfrage ergab, dass »Leistungsmotivierte« aus einer Liste mit 100 Berufen tatsächlich »business occupations of an entrepreneurial character« bevorzugten.³⁹ Und ein Vergleich protestantischer und katholischer Länder anhand ihres Energieverbrauchs zeigte, dass die protestantischen Länder signifikant höhere Werte aufwiesen als die katholischen, was McClelland als Indikator für deren ausgeprägtere technisch-wirtschaftliche Entwicklung nahm.⁴⁰ Als McClelland diese Befunde im Januar 1955 auf dem »Nebraska Symposium on Motivation« erstmals der Fachöffentlichkeit präsentierte, fragte er euphorisch: »What more striking confirmation of the hypothesis could be expected?« In seinen Annahmen bestärkt, sah er sich nun dazu berechtigt, folgende Kausalkette zu präsentieren:

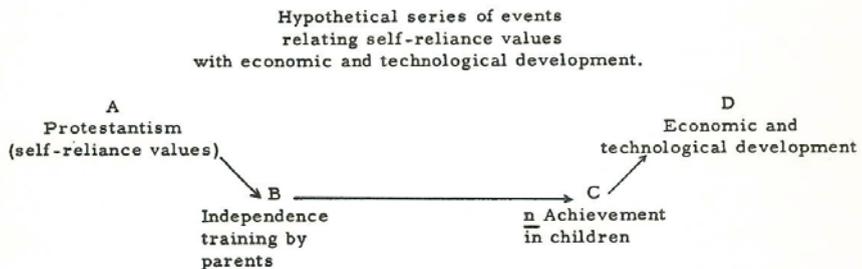
³⁸ McClelland et al., *Religious and Other Sources of Parental Attitudes Toward Independence Training* (Defense Technical Information Center), S. 9.

³⁹ McClelland berichtet diese Ergebnisse erstmals 1955 in seinem Jahresbericht für das Office of Naval Research, siehe McClelland, *Need Analysis Research Project #172-363* (February 15, 1955), Contract No. N7 onr 463, Wesleyan University, Annual Technical Report, S. 3, Papers of David McClelland, Harvard University Archives, HUGFP 145, Box 40, Folder: Status and Annual Reports – Navy Contract N7-ONR-463: 1951 to Present [1948-1957].

⁴⁰ McClelland listete folgende Länder als vorwiegend protestantisch geprägt auf: Norwegen, Kanada, Schweden, USA, Schweiz, Australien, Vereinigtes Königreich, Südafrika, Holland, Dänemark. Folgende Länder galten ihm als überwiegend katholisch geprägt: Belgien, Österreich, Frankreich, Tschechoslowakei, Italien, Polen, Ungarn, Irland, Chile, Argentinien, Spanien, Uruguay, Portugal. McClelland 1955a, S. 47.

[P]rotestantism produced an increased stress on independence training which produced higher achievement motivation which produced more vigorous entrepreneurial activity and rapid economic development.⁴¹

Von Max Webers Argument war in dieser radikal vereinfachten Version nur noch das äußere Gerüst geblieben. Genauer gesagt: An die Stelle von »Protestantismus« und »Kapitalismus« war der Zusammenhang zwischen einer bestimmten motivationalen Disposition – dem »Leistungsmotiv« – und wirtschaftlichem Wachstum getreten. Erstere muss nicht unbedingt mit dem Protestantismus verbunden sein, letzteres nicht unbedingt mit Kapitalismus. Neben Protestanten legten etwa auch Juden Wert auf die frühe Selbstständigkeit ihrer Kinder. Das hatte die Umfrage der ersten Studie ja nahegelegt. Und auch nicht-kapitalistische Wirtschaften können wachsen und kennen Wettbewerb. »It should go without saying«, explizierte McClelland diese Sichtweise, »that the association demonstrated here is not exclusively between Protestantism as a religion and independence training. [...] Obviously what is involved are certain values which happen to be associated with Protestantism [...] but which might equally well be associated with other religions or cultures as well.«⁴² McClellands Reformulierung machte das Weber'sche Argument also religions- und systemunabhängig und damit universell gültig, und damit rein psychologisch. In einem Diagramm zur Verdeutlichung der nun empirisch untersuchbar gewordenen Schritte brachte McClelland die vorgenommene Umformung ins Bild (vgl. Grafik 3).



Grafik 3: Hypothetical series of events relating self-reliance values with economic and technological development⁴³

41 McClelland 1955a, S. 46. McClelland identifiziert Webers »kapitalistischen Geist« nun auch explizit mit dem Konzept der Leistungsmotivation, wenn er in seinem Vortrag schrieb: »This is exactly how we define the achievement motive.« McClelland 1955a, S. 45.

42 McClelland 1955a, S. 50 f.

43 Entnommen aus: McClelland 1955a, S. 45. David McClelland nahm dieses Diagramm leicht

Indem hier Protestantismus als »self-reliance«, also als »Eigenständigkeit« oder »Selbstständigkeit« gefasst wurde (A), und nicht als nüchterne Lebensmethodik, Genussverzicht und Zwang, wie bei Weber, ließ er sich umstandslos als »Independence training by parents« operationalisieren (B) und dann gemäß der Befunde Marian Winterbottoms mit der Ausbildung von Leistungsmotivation in Zusammenhang bringen (C).

Der Schluss von C auf D, von »n Achievement in children« auf »Economic and technological development« (McClelland schrieb nicht »Kapitalismus«!) war freilich noch immer ein sehr spekulativer. Gerade die psychologisch-universalistische Reformulierung der Weber-These machte es nun aber möglich, hierfür anthropologische Studien in Anschlag zu bringen, die mit Kapitalismus und Protestantismus überhaupt nichts zu tun hatten. So verwies McClelland auf eine Untersuchung Margaret Meads, in der diese die rasante Entwicklung eines Ureinwohnerstamms auf Neu Guinea beschrieb (den Stamm der Manus), nachdem dieser mit den im Land stationierten US-Soldaten in Kontakt gekommen war. Ein Nachbarstamm, die Usiai, war demgegenüber auf seinem vormodernen Entwicklungsniveau verblieben.⁴⁴ »One clue«, erklärt McClelland diese merkwürdige Differenz, »may lie in the fact that these were a people (die Manus) who ... stressed early independence training for their children«⁴⁵ – im Unterschied zu den Usiai, die dies nicht taten. »[T]he speed of adapting to modern technological society«, schloss er daraus, »may be greatly aided by the right character or motivational structure (e. g., high n Achievement, early self-reliance training).«⁴⁶ Wenn also selbst bei einem so buchstäblich abgelegenen Beispiel wie den Manus auf Neu Guinea »Selbstständigkeitserziehung« der entscheidende Faktor für technisch-wirtschaftliche Entwicklung war, und nicht die Verfügbarkeit neuer Technologien an sich, wie der Vergleich mit den Usiai nahelegte, dann schien das zu bestätigen, dass McClellands These eine Art zivilisatorisches Entwicklungsgesetz beschrieb, das womöglich universell gültig sei. Ein Entwicklungsgesetz zudem, das in seiner Priorisierung ideologisch-

abgewandelt in sein Buch »The Achieving Society« auf (vgl. McClelland 1961, S. 47), was zeigt, dass es während des gesamten Forschungsprozesses zwischen 1955 bis zur Publikation 1961 erkenntnisleitend war.

44 McClelland bezog sich auf Margaret Meads *New Lives for Old. Cultural Transformation – Manus, 1928–1953* (New York: Morrow 1956), eine Studie, in der Mead ihre zweite Forschungsreise nach Neu Guinea beschrieb. Wahrscheinlich hatte McClelland Zugriff auf einen Vorabdruck, denn das Buch war im Januar 1955, als McClelland seinen Nebraska-Vortrag hielt, noch nicht erschienen.

45 McClelland 1955a, S. 59.

46 McClelland 1955a, S. 60.

bewusstseinsmäßiger Faktoren über materiell-seinsmäßigen Bedingungen in direktem Gegensatz zum Historischen Materialismus stand. McClellands psychologistische Reformulierung von Webers These machte Weber zum Anti-Marx, eine Frontstellung, in die Max Weber schon zeitgenössisch von einigen seiner Kritiker gebracht worden war und die er zurückgewiesen hatte.⁴⁷

Das war eine theoriepolitische Implikation von einigem Reiz im Kalten Krieg, weil sie nicht nur ein ideologisches Bedürfnis nach Abgrenzung vom marxistischen Geschichtsmodell zu befriedigen versprach, sondern auch eine neue, womöglich effizientere Entwicklungspolitik in Aussicht stellte. McClelland versäumte nicht, dies in seinem Förderantrag bei der Ford Foundation herauszustellen. Unter der Überschrift *Achievement Motivation and economic development* schrieb er zur Relevanz des vorgeschlagenen Projekts bemerkenswert unbescheiden, eines der zu erwartenden Ergebnisse sei »a revision in the theory of capitalism as presented by the Marxists«. ⁴⁸ Außerdem werde seine motivationspsychologische Theorie wirtschaftlichen Wachstums die USA in die Lage versetzen, »to help under-developed countries in a more effective way.«⁴⁹ Zwar würden die bislang im Antrag präsentierten Belege durch umfassende, vor allem kulturvergleichende Einzelstudien erst noch zu untermauern und mit Erkenntnissen von Ökonomen, Soziologen und Historikern abzugleichen sein.⁵⁰ McClelland sah seine Motivationsforschung aber schon jetzt an einem Punkt angelangt, »where it can be applied on a much larger scale to a study of some major events in history«. ⁵¹

Mit Verweis auf Arnold Toynbees *A Study of History* dachte er dabei an nicht weniger als eine Erklärung »for the rise and fall of civilization« – ein Argument, das an den Degenerationsdiskurs des Fin de Siècle erinnert, als Autoren wie William James, Ernst Meumann oder Max Nordau auch schon argumentiert hatten, Aufstieg und Niedergang ganzer Kulturen sei eine Funktion kollektiver Willensstärke beziehungsweise -schwäche, wie wir im

47 Siehe dazu Kaesler 2010, S. 8–12, sowie zum akademischen Diskurs bezüglich Weber und Marx während des Kalten Krieges in den USA, Gilman 2003, S. 92–95.

48 McClelland, »Achievement motivation and economic development«, S. 10, 1955, Grant 05500211, Reel 17, Ford Foundation Archives, RAC.

49 McClelland, »Achievement motivation and economic development«, S. 10 (Ford Foundation Archives).

50 »... to consult more in detail with economists, with sociologists of religion, and with historians who have been more directly concerned with some of these social movements.« McClelland, »Achievement motivation and economic development«, S. 9 f. (Ford Foundation Archives).

51 McClelland, »Achievement motivation and economic development«, S. 1 (Ford Foundation Archives).

ersten Teil sahen.⁵² McClelland freilich berief sich nicht auf diese Autoren, sondern argumentierte mit Verweis auf Toynbees Challenge/Response-Logik geschichtlicher Entwicklung, dass zivilisatorischer Fortschritt ebenso sehr vom Vorhandensein umweltlicher Herausforderungen abhängt wie von der besonderen Charakterstruktur jener gesellschaftlichen Gruppe, die sich diesen Herausforderungen annimmt und sie bewältigt.⁵³ Wo Toynbee von »creative acts« sprach, »that cause the growth of human societies«,⁵⁴ setzt McClelland, analog zum Umgang mit Webers These »achievement motivation« ein, mit dem Ergebnis, dass er nicht mehr, wie Toynbee, das Vorhandensein von »rare and superhuman souls«⁵⁵ anzunehmen brauchte, sondern nur noch das Vorhandensein von kulturellen Selbstständigkeitswerten.⁵⁶ Von diesen wäre dann gemäß des dargelegten Arguments erst auf »Selbstständigkeitserziehung« und dann auf eine Art nationalen Leistungswert schließbar. »Our hypothesis is«, schrieb er, »that a key element in the character structure is whether or not the group as a whole has a high or low level of achievement motivation.«⁵⁷

Wie schon in Gerald Friedmans Pilotstudie aus dem Jahr 1950 plante McClelland, Kinderliteratur aus verschiedenen Ländern auf »achievement imagery« hin auszuwerten und den so gewonnenen nationalen Leistungswert mit den nationalen Energiewerten in Beziehung zu setzen.⁵⁸ »We [...] expect to be able to show«, erklärte er diese Methode, »that achievement and self-reliance values are present more frequently in readers (= Lesebuchgeschichten) from countries which are economically more highly developed.«⁵⁹ Den naheliegenden Einwand, dass die so »gemessene« Leistungsmotivation genauso gut ein *Resultat* statt eine Antrieb wirtschaftlicher Entwicklung

52 McClelland, »Achievement motivation and economic development«, S. 5 (Ford Foundation Archives). Siehe meine Diskussion des Degenerationsdiskurses in Kapitel 3, S. 61 ff. in diesem Buch.

53 Bei Toynbee hieß es: »The new specific character of these rare and superhuman souls that break the vicious circle of primitive human social life ... may be described as personality. ... It is through the inward development of personality that individual human beings are able to perform those *creative acts* ... that cause the growth of human societies.« Toynbee 1947, S. 212 (Hervorh. von mir, LH).

54 Toynbee 1947, S. 212.

55 Toynbee 1947, S. 212.

56 Siehe zu McClellands Kritik an Toynbee auch McClelland 1971, S. 189 f.

57 McClelland, »Achievement motivation and economic development«, S. 6 (Ford Foundation Archives).

58 Siehe zu Gerald Friedmans Pilotstudie zum Zusammenhang von »Selbstständigkeitserziehung« und Leistungsmotivation bei verschiedenen amerikanischen Ureinwohnern die Darstellung auf Seite 176 ff. dieser Arbeit.

59 McClelland, »Achievement motivation and economic development«, S. 4 f. (Ford Foundation Archives).

sein könnte, begegnete McClelland mit dem Argument, die beabsichtigte Inhaltsanalyse werde zeigen, dass der prognostizierte Anstieg in der Leistungsmotivation dem wirtschaftlichen Wachstum *vorausging* und damit als Ursache anzusehen sei.⁶⁰

Es war vor allem dieser heikle, seine These im Kern bedrohende Punkt, der McClelland dazu trieb, sein Projekt historisch auszurichten. Denn unmissverständlich ausräumen ließ sich der peinliche Vorwurf, schlicht Ursache und Wirkung vertauscht zu haben, nur durch die Untersuchung gleich mehrerer Jahrhunderte. Nur deshalb verwies er in seinem Antrag auf eine Pilotstudie zum antiken Griechenland: »[A] rough check of the achievement imagery in published material dealing with the Zeus theme before, during, and after the peak of Greek civilization«, schrieb er dort, »shows an initial high level followed by a steady decline in motivation which, allowing for a time lag for the effects of the early high motivation to make itself felt, would account for the rise and fall of Greek civilization.«⁶¹

Statt den offensichtlichen Reduktionismus, ja die Abwegigkeit dieser Erklärung aus geschichtswissenschaftlicher Sicht rückblickend zu kritisieren, gilt es zu rekonstruieren, wie ein derartiges Argument die Ford Foundation letztlich überzeugen konnte, McClellands Projektantrag zu fördern. Nils Gilman hat in seiner Geschichte der Modernisierungstheorie zu McClelland angemerkt, wie erstaunlich es sei, »that no one called McClelland to task either for his pernicious research proposals or for his shoddy analysis« und dies damit erklärt, dass in den fünfziger, frühen sechziger Jahren die meisten an den amerikanischen Universitäten mit seinen Grundannahmen einverstanden gewesen seien.⁶² Diese Einschätzung muss auf der Grundlage der von mir ausgewerteten Archivquellen korrigiert werden. Zwar ist richtig, dass unter Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, insbesondere im Umkreis Talcott Parsons, eine große Affinität zu Max Weber bestand und insofern McClellands Projekt in diesem Umfeld wie eine Studie erscheinen konnte, die nur empirisch bestätigen würde, womit man auf theoretischer Ebene bereits einverstanden war. Das hieß aber nicht, dass darum McClellands Projekt kritiklose Zustimmung sicher gewesen wäre.⁶³ Eher war das Gegenteil der Fall.

60 McClelland 1955a, S. 58.

61 McClelland, »Achievement motivation and economic development«, S. 6 (Ford Foundation Archives).

62 Gilman 2003, S. 100. Nils Gilman bezieht sich auf eine kleine Auswahl publizierter Schriften McClellands und berücksichtigt weder dessen Nachlass noch die Forschungsanträge samt Gutachten.

63 Zudem waren bei weitem nicht alle Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in den

Alle drei der von der Ford Foundation eingeholten Gutachten – von dem Sozialökonom Bert F. Hoselitz (Universität Chicago), dem Anthropologen Morris Opler (Cornell Universität) und dem Experimentalpsychologen Donald McGranahan, der bei den Vereinte Nationen arbeitete – enthielten gewichtige Einwände. Hoselitz schrieb rundheraus: »I am not very enthusiastic about the project.«⁶⁴ Der behauptete Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und wirtschaftlichem Wachstum schien ihm trivial, so lange nicht klar sei, warum Leistungsmotivierte ausgerechnet in unternehmerische Berufe streben sollten, statt etwa in die Wissenschaft oder in die Kunst. »What are the specific conditions under which high achievement motivation is turned into economic rather than other action«, fragte er.⁶⁵ Ähnliche Bedenken meldete Opler an: »The suggestion that there is some necessary connection between high achievement motivation and business activity seems a doubtful one. [...] It is pure conjecture to say that the founders of the industrial fortunes of Europe would have scored one way or another on Dr. McClelland's test.«⁶⁶ McGranahan machte sich gar über McClellands These ein wenig lustig: »To a certain extent, this is like explaining thumb-twiddling by a ›thump-twiddling motive‹ or sky-scraper building by a ›sky-scraper building motive‹. Obviously where there is achievement, there will be achievement motivation.«⁶⁷

Alle drei Gutachter meldeten zudem Bedenken bezüglich der gewählten Quellengrundlage an, die zur Eruierung der nationalen Leistungswerte dienen sollte. Ein guter Teil der vorgeschlagenen Lesebücher (»third grade readers«⁶⁸) werde von der UNESCO herausgegeben und könne darum nicht repräsentativ für unterschiedliche Nationalkulturen stehen.⁶⁹ Kurz: Alle drei

USA, geschweige denn alle Ökonominen und Ökonomen, von Max Weber begeistert. Siehe zur weithin verbreiteten Max Weber Kritik bei Wirtschaftshistorikerinnen und -historikern auch nach dem Zweiten Weltkrieg Peltonen 2008, S. 89f., und Scaff 2013, S. 290.

64 Brief (mit Gutachten) von Bert F. Hoselitz an Bernard Berelson (March 16, 1955) 1955, Grant 05500211, Reel 17, Ford Foundation Archives, RAC.

65 Brief (mit Gutachten) von Bert F. Hoselitz an Bernard Berelson, S. 1 (Ford Foundation Archives).

66 Morris Opler, Comment on proposal dealing with achievement motivation and economic development (May 5, 1955) 1955, Grant 05500211, Reel 17, Ford Foundation Archives, RAC.

67 Brief (mit Gutachten) von Donald V. McGranahan an Bernard Berelson (April 8, 1955) 1955, Grant 05500211, Reel 17, Ford Foundation Archives, RAC. Teilspekte des Projekts (der im Antrag ausgewiesene Teil 1 bis 3) hielt er jedoch durchaus für förderungswürdig.

68 McClelland, »Achievement motivation and economic development«, S. 4 (Ford Foundation Archives).

69 Gutachten von Bert F. Hoselitz, S. 2; Gutachten von Morris Opler, S. 3; Gutachten von Donald McGranahan, S. 2 (Ford Foundation Archives).

Gutachter hinterfragen These, Methode und Quellenbasis derart grundsätzlich, dass die Ablehnung des Antrags mehr als nur nahe gelegen hätte. Dazu aber kam es nicht. In ihrem Board of Trustees Meeting bewilligte die Ford Foundation am 30. September 1955 eine Gesamtsumme von 156.000 Dollar (heute etwa 1.7 Millionen) für einen Forschungszeitraum von vier Jahren.⁷⁰

Ich sehe drei Gründe, die diesen Schritt erklären. *Erstens* dürften die persönlichen Beziehungen McClellands zu seinen ehemaligen Kollegen bei der Ford Foundation eine nicht unerhebliche Rolle gespielt haben. So schrieb Bernard Berelson an McClelland unmittelbar nach Eingang der eingeholten Gutachten zum Stand des Bewilligungsverfahrens, dass er einige der vorgebrachten Kritikpunkte weder verstehe noch mit ihnen sympathisiere.⁷¹ Diese Einschätzung ging auf den für die Ford Foundation arbeitenden Soziologen Francis X. Sutton zurück, der in seiner für Berelson angefertigten Zusammenfassung der drei Gutachten geschrieben hatte, keiner der vorgebrachten Kritikpunkte sei einschneidend.⁷² Diese Einschätzung erklärend schrieb Sutton: »His [McClelland's] critics say very little in direct rebuttal that makes much sense to me, but I am sure they reflect the kind of stubborn resistance any psychologist poking into these matters will encounter.«⁷³ Damit disqualifizierte er die Gutachten als Ausdruck disziplinärer Engstirnigkeit, was in einer Zeit, da interdisziplinäres Arbeiten das A und O guter Forschung war durchaus schwer wog. Zudem war Sutton schon deshalb an der Unterstützung McClellands interessiert, weil er selbst als an wirtschaftlichen Fragen interessierter Soziologe ganz ähnliche Interessen hegte. Erst im Dezember des vorangegangenen Jahres (1954) war er mit einem Vortrag zum Thema »Achievement Norms and the Motivations of Entrepreneurs« an der Harvard Universität in Erscheinung getreten, woraufhin McClelland sich am 10. Januar 1955 (also vor Einreichung des Ford-Antrags Mitte Februar) persönlich an ihn gewandt und um

70 Das erste Forschungsjahr sollte an der Wesleyan Universität durchgeführt werden, die folgenden drei an der Harvard Universität, wohin McClelland ab 1. Juli 1956 wechselte. Confidential Docket Excerpt. Board of Trustees Meeting (September 30, 1955), Behavioral Science Research Grants, Grant 05500211, Reel 17, Ford Foundation Archives, RAC. Siehe zur Umrechnung den Inflationsrechner des U. S. Bureau of Labor Statistics <https://data.bls.gov/cgi-bin/cpicalc.pl?cost1=156%2C000.00&year1=195501&year2=202302> (zuletzt aufgerufen: 23. 5. 2023).

71 »... our readers make a number of points, not all of which I understand or sympathize with.« Brief Bernard Berelson an David McClelland (May 25, 1955), Grant 05500211, Reel 17, Ford Foundation Archives, RAC.

72 Francis X. Sutton war Berelsons Assistent am Behavioral Science Program der Ford Foundation. Siehe Pooley/Solovey 2010, S. 223.

73 Brief von Frank Sutton (Francis X. Sutton) an Bernard Berelson (May 19, 1955), Grant 05500211, Reel 17, Ford Foundation Archives, RAC.

das Vortragsmanuskript gebeten hatte.⁷⁴ Sutton hatte darauf eine Woche später geantwortet: »I am delighted to hear that you've gotten interested in these matters which must seem strange and remote to most psychologists.«⁷⁵ Kurz: McClelland hatte in Berelson und Sutton zwei Fürsprecher auf seiner Seite, die aufgrund eigener Interessen geneigt waren, Einwände stark zu relativieren.

Wichtiger als diese persönlichen Kontakte war aber *zweitens* ein im August nachgereichtes Addendum, in dem McClelland die Bedenken seiner Kritiker weitgehend ausräumen konnte – dazu gleich mehr.⁷⁶ Zudem bot ihm dieses Addendum *drittens* die Gelegenheit, konkreter als zuvor den entwicklungs-politischen Nutzen seiner Forschung herauszustellen. »If we can measure [need for Achievement objectively in a culture],« schrieb er dort, »we are in a position to predict, for example, whether a given country is a »good risk« as far as economic aid is concerned«. Konkret hieß das: »this [...] should enable us to pick nations or sub groups within nations or individuals within those nations, that are most likely to respond successfully to economic aid.«⁷⁷ McClelland versprach also nicht weniger, als eine neue, effektivere Entwicklungspolitik zu ermöglichen, insofern die US-Regierung auf der Grundlage seiner Ergebnisse viel gezielter (etwa einzelne Individuen trainierend) und zugleich nachhaltiger zu investieren in der Lage wäre. Sein Ansatz würde ermöglichen, die bevorstehende wirtschaftliche Entwicklungsrichtung eines Landes zu prognostizieren. Tatsächlich war es dann auch dieser Punkt, den die Ford Foundation in ihrer internen Entscheidung als Förderbegründung anführte: »Findings of the study«, hieß es in dem knappen, vertraulichen Schreiben, »should be directly applicable in the economic development programs that have become important in the modern world.«⁷⁸

Der entscheidende Grund für diese bemerkenswerte Zuversicht und das sich darin ausdrückende Vertrauen in McClellands Projekt – um auf den als *zweitens* angeführten Punkt zurückzukommen – war meines Erachtens ein neuer empirischer Befund, mit dem McClelland die Frage seiner Kritiker

74 Siehe den Hinweis auf die Konferenz »Entrepreneurship and Economic Growth« in *Items*, der Vierteljahrschrift des Social Science Research Council (Dezember 1954, Band 8, Nr. 4, S. 48).

75 Brief McClellands an Frank Sutton (January 10, 1955); Brief von Frank Sutton an David McClelland (Januar 17, 1955), beide in: Grant 05500211, Reel 17, Ford Foundation Archives, RAC.

76 David McClelland, Additional notes on the proposal for research on »Achievement motivation and economic development« (August 7, 1955), Grant 05500211, Reel 17, Ford Foundation Archives, RAC.

77 McClelland, Additional notes on the proposal«, S. 3 (Ford Foundation Archives).

78 Confidential Docket Excerpt. Board of Trustees Meeting (September 30, 1955), Behavioral Science Research Grants, Grant 05500211, Reel 17, Ford Foundation Archives, RAC.

beantworten konnte, warum »Leistungsmotivierte« ausgerechnet in unternehmerische Berufe streben sollten – jener Schluss von C auf D in seinem eigenen Diagramm, für den er bislang nur Umfrageergebnisse hatte anführen können.⁷⁹ McClelland erklärt in seinem Addendum dazu nämlich neu, dass »Leistungsmotivierte« Tätigkeiten bevorzugen, deren Resultate messbar und durch eine mittlere, leicht erhöhte Eintretenswahrscheinlichkeit gekennzeichnet seien, während Personen mit schwach ausgeprägten »Leistungsbedürfnis« geringe Eintretenswahrscheinlichkeiten bevorzugen würden.⁸⁰ Das hatte sein ehemaliger Schüler John Atkinson unterdessen empirisch nachgewiesen und McClelland interpretierte diesen Befund so, dass die Bevorzugung einer mittleren, aber leicht erhöhten Eintretenswahrscheinlichkeit ein maximales Erfolgserlebnis garantiere:⁸¹ »[I]t does not constitute a success«, schrieb er, »if one decides to do a sure thing or if one is extremely lucky and wins on an extreme long shot.«⁸² Zugleich mache die Messbarkeit der Resultate erst die diesem Erlebnis zugrundeliegende Selbsteinschätzung möglich: »he can only get information on how well he is doing if the activity yields measurable results«.⁸³ Ein »Bedürfnis« nach Leistung zu haben bedeute darum, Ziele zu bevorzugen, bei denen weder das Gelingen noch das Scheitern sicher ist und gerade darum etwas auf dem Spiel steht.⁸⁴

»Business does this,« schrieb McClelland daraufhin direkt ohne weitere Erklärung, »while teaching does not.«⁸⁵ Damit war gemeint: Unternehmer setzen stets etwas aufs Spiel, wenn sie sich den Unwägbarkeiten des Marktes aussetzen, während sie zugleich ein direktes Feedback für ihre getroffenen Entscheidungen erhalten, insofern sie mehr oder weniger erfolgreich sind. Mit dieser Erklärung war es nun möglich, die Bevorzugung unternehmerischer Berufe durch »Leistungsmotivierte« psychologisch zu erklären, statt soziologisch mit Verweis auf soziales Prestige. »[The] way is open,« schrieb McClelland, »to explain the preference of people with high n Ach for business

79 McClelland war außerdem bereit, seine Quellenbasis zu überarbeiten und nur länderspezifische Kinderbücher zu verwenden (statt solche, die von der UNESCO herausgegeben wurden), siehe Brief David McClellands an Bernard Berelson (June 27, 1955), S. 2, Behavioral Science Research Grants, Grant 05500211, Reel 17, Ford Foundation Archives, RAC.

80 McClelland, Additional notes on the proposal, S. 4 (Ford Foundation Archives).

81 McClelland, Additional notes on the proposal, S. 4 (Ford Foundation Archives). John Atkinson veröffentlichte diese Befunde drei Jahre später in einem eigenen Artikel, siehe Atkinson 1958, S. 294.

82 McClelland, Additional notes on the proposal, S. 3 f. (Ford Foundation Archives).

83 McClelland, Additional notes on the proposal, S. 3 (Ford Foundation Archives).

84 Siehe dazu auch die theoretische Herleitung der Definition des »Leistungsbedürfnis« als Balance zwischen Versagensangst und Erfolgszuversicht in Kapitel 6., Seite 165 in diesem Buch.

85 McClelland, Additional notes on the proposal, S. 3 f. (Ford Foundation Archives).

because of its nature rather than because it is sanctioned as the chief form of achievement in society (though this may also play a part).⁸⁶ Mehr noch: Die »Neigung« für unternehmerische Tätigkeiten ließe sich sogar dann noch diagnostizieren, wenn die betreffende Person antikapitalistisch eingestellt wäre. »[I]t should prove possible«, versprach McClelland, »to test for ›entrepreneurial aptitude‹ even when people consciously dislike business (as in socialist societies).«⁸⁷ Eine Aussicht, die versprach, entwicklungspolitisch gleichsam unterhalb ideologischer Überzeugungen anzusetzen, eben auf der Ebene der menschlichen Natur, denn eine »entrepreneurial aptitude« war nun gerade kein bewusstes Interesse mehr, sondern eine Disposition, die auf früh verinnerlichten und zur Charaktereigenschaft geronnenen Werten beruht.

Dass dieser Punkt auf Gutachter-Seite verfiel, zeigt auch ein Folgeantrag aus dem Jahr 1958, in dem McClelland um weitere vier Jahre Förderung ersuchte. Dort schrieb er unumwunden, die USA hätten in ihrem entwicklungspolitischen Ansatz bislang einen der wichtigsten Faktoren vernachlässigt, »namely, the character or motivational structure of the people involved.«⁸⁸ Entwicklungspolitik hätte darum auf Charaktertraining zu setzen und eine längerfristige Entwicklungsperspektive ins Auge zu fassen. Trotz weiterhin spürbarer Skepsis ob der tatsächlichen Realisierbarkeit dieses Vorschlags wurde McClellands Ansatz in den erneut eingeholten Gutachten nun als origineller Vorstoß gewertet, der unbedingt weiter zu fördern sei.⁸⁹ »McClelland is a highly creative and provocative pioneer, not afraid of ›big problems‹ and courageous generalization«, hieß es in einem »Inter-Office Memorandum« der Ford Foundation im Juni 1958.⁹⁰ Die Aussicht, ein Testinstrument bereitgestellt zu bekommen, dass es ermöglichen würde, die zukünftige ökonomische Entwicklung eines beliebigen Landes anhand seiner »Leistungsmotivation« vorherzusagen, so als handelte es sich dabei um eine knappe Ressource, faszinierte auch Ökonomen. »McClelland proposes an intriguing ›technique or gadget‹ for predicting future economic development«, bemerkte etwa

86 McClelland, Additional notes on the proposal, S. 4 (Ford Foundation Archives, Hervorh. von mir, LH).

87 McClelland, Additional notes on the proposal, S. 4 (Ford Foundation Archives).

88 David McClelland, »Sources and motivational characteristics of entrepreneurs. A study of the human resources needed for economic development. Center for Explorations in Personality«, Harvard University, 1958, S. 4, Grant 05800400, Reel 0081, Ford Foundation Archives, RAC.

89 Die Ford Foundation erhielt Gutachten von Francis Sutton, Max Millikan, Everett Hagen, L. C. Schaw, Frederick Harbison, Douglas Ensminger und Robert E. Stone.

90 Oscar Harkavy to Neil W. Chamberlain, New York Inter-Office Memorandum (June 19, 1958) on »Motivational Characteristics of Entrepreneurs and Economic Development – David C. McClelland – Harvard University (L8-263), S. 3, Grant 05800400, Reel 0081, Ford Foundation Archives, RAC.

Frederick Harbison aus Princeton, und es gebe eine fünfzigprozentige Chance, »that interesting and practical results might come of McClelland's work.«⁹¹ Ähnlich äußerte sich der Direktor des Center for International Studies am MIT, der Ökonom Max Millikan, zusammen mit Walt Rostow einer der wichtigsten Berater Präsident Eisenhowers bei entwicklungspolitischen Fragen: »This will be a fairly high risk investment, but there is the possibility that if it pays off, the intellectual yield will be very considerable.«⁹²

Diese Einschätzungen müssen auch vor dem Hintergrund einer strategischen Neuausrichtung gesehen werden, mit der die Eisenhower Administration ab 1956, und dringlicher noch nach dem Sputnik-Schock ein Jahr später, im sich verschärfenden Wettbewerb um Einfluss in der »Dritten Welt« buchstäblich Land zu gewinnen suchte – darauf komme ich im dritten Teil dieser Arbeit ausführlicher zurück.⁹³ Der Verlängerungsantrag wurde jedenfalls am 30. September 1958 bewilligt und McClelland erhielt zusätzliche 100.000 Dollar (entspräche heute gut 1 Millionen)⁹⁴ für weitere vier Jahre, insbesondere zur Durchführung von Feldstudien in der Türkei, Indien und Mexiko. Anschließend galt es, die verstreuten Befunde zu einem Buchmanuskript zusammenzufassen.⁹⁵

Angst als Risikobereitschaft: Ökonomisierende Umformung und unternehmerisches Verhalten

Was hatte es mit jenen Befunden John Atkinsons auf sich, die McClellands Förderantrag im September 1955 zur Bewilligung verholfen und seiner Karriere einen gehörigen Schub verschafft hatte? Denn McClelland wechselte zum 1. Juli 1956 von der Wesleyan Universität nach Harvard, wo ein Jahr zuvor (am 19. Juli 1955) mit Hilfe eines Endowments der Ford Foundation von über 400.000 Dollar am interdisziplinären Department of Social Relations ein Lehrstuhl für Persönlichkeitspsychologie geschaffen worden

91 Oscar Harkavy, New York Inter-Office Memorandum (19 June 1958), Telephone Conversation with Fred Harbison on McClelland Proposal, 17. June 1958, Grant 05800400, Reel 0081, Ford Foundation Archives, RAC.

92 Brief an Max Millikan an Oscar Harkavy (June 4, 1958), Grant 05800400, Reel 0081, Ford Foundation Archives, RAC. Siehe zu Max Millikan und Walt Rostow, Gilman 2003, S. 158–202.

93 Siehe dazu Kapitel 10 ab Seite 295 in diesem Buch.

94 CPI Inflation Calculator des Bureau of Labor Statistics, <https://data.bls.gov/cgi-bin/cpicalc.pl?cost1=100000&year1=195801&year2=202302> (abgerufen: 12. 5. 2023)

95 The Ford Foundation, Program Action No. 58–400 (Sept. 30, 1958) »Motivation of entrepreneurs in economically advanced and underdeveloped countries«, Grant 05800400, Reel 0081, Ford Foundation Archives, RAC.

war,⁹⁶ dessen Einrichtung er selbst während seiner Tätigkeit bei der Ford Foundation in einem Gutachten für die Harvard Universität vorgeschlagen hatte.⁹⁷ Bemerkenswerterweise erhielt McClelland den Ruf auf Harvards »Ford-Lehrstuhl« (meine Bezeichnung) *nachdem* er seinen Projektantrag im Februar 1955 an die Ford Foundation geschickt hatte und *bevor* diese im September über dessen Bewilligung entschied. Zwar lässt sich nicht direkt belegen, dass die Ford Foundation Harvard das Lehrstuhl-Endowment übergab, *um* anschließend McClelland dort »unterzubringen«. Dass es aber innerhalb nur weniger Wochen ausgerechnet McClelland wurde und dass die Ford Foundation in anschließenden Verhandlungen mit Harvard über die genaue Verwendung des Endowments darauf drang, dieses nicht nur zur Finanzierung des Lehrstuhls, sondern auch zur weiteren Unterstützung von McClellands aktuell laufendem Projekt einzusetzen (das die Ford Foundation förderte), ist zumindest auffällig. In jedem Fall konnte McClelland nun, ganz im Sinne der Ford Foundation, seine Forschung deutlich anwendungsorientierter fortsetzen als noch an der Wesleyan Universität. »[S]ince coming to Harvard«, schrieb er 1958 in einem Brief an Thomas Carroll, Vizepräsidenten der Ford Foundation, »I have become more and more stimulated to test out the implications of my research for business leadership, particularly in underdeveloped areas.«⁹⁸

Diese praktische Wende in McClellands Arbeit war mehr als die bloße Anwendung einer bislang nur experimentell erprobten Motivationskonzeption. Sie war auch Ausdruck einer theoretischen Neuausrichtung, die die ökonomisierende Reformulierung zentraler motivationspsychologischer Begriffe mit sich brachte. Ohne den Import ökonomisch-mathematischer

96 Siehe dazu den Brief des Sekretärs der Ford Foundation, Joseph M. McDaniels, an den Präsidenten der Harvard Universität, Nathan M. Pusey (July 19, 1955) »Social Relationship Professorship Fund (1955)«, Papers of David McClelland, Harvard University Archives, HUGFP 145, Box 25, Folder: Curriculum Vitae [and other biographical information, 1955–1974].

97 Dieses Gutachten liegt mir selbst nicht vor, siehe aber den Hinweis darauf bei Karen Lynne Edwards, die David C. McClelland für ihre »Honors Thesis« an Harvards Department of Social Relations 1978 interviewte: »While at the Ford Foundation, McClelland did a study on what Harvard University needed in its Behavioral Science program (which is now called Social Relations). He concluded that Harvard needed a professorship in the area of personality. In 1956, such a position was created and offered to McClelland. This time he accepted.« Karen Lynne Edwards, »A Psychobiography of David C. McClelland. An Honors Thesis at the Department of Psychology and Social Relations«, S. 62, Harvard – Radcliffe Colleges, 28. 3. 1978, David C. McClelland collection compiled by David G. Winter, Harvard University Archives, HUM 270, Box 1, Folder 4.

98 Brief David C. McClellands an Thomas Carroll, Vizepräsident der Ford Foundation (February 28, 1958), Grant 05800400, Reel 0081, Ford Foundation Archives, RAC.

Konzepte in die Psychologie wäre dies nicht möglich gewesen, ein Import, der über John Atkinsons Forschung möglich wurde. Darauf möchte ich nun nochmals genauer eingehen, und zwar anhand von Atkinsons Artikel »*Towards Experimental Analysis of Human Motivation in Terms of Motives, Expectancies, and Incentives.*«

Obwohl McClellands ehemaliger Schüler diese Studie erst 1958 veröffentlichte, belegt McClellands Verweis auf deren Befunde in seinem Addendum zum Ford-Antrag, dass die dort präsentierten Ergebnisse bereits im Sommer 1955 vorlagen.⁹⁹ Atkinson gibt zudem in einer Fußnote des veröffentlichten Artikels an, die dargestellten Experimente während eines Forschungsaufenthalts am Social Science Research Council in New York (1952–55)¹⁰⁰ durchgeführt und einige Ideen direkt daran anschließenden am Center for Advanced Studies in the Behavioral Sciences (CASBS) entwickelt zu haben, wo er sich zwischen 1955–56 aufhielt.¹⁰¹ Der am CASBS geradezu forcierte interdisziplinäre Austausch, besonders mit dem zeitgleich dort weilenden Wirtschaftsmathematiker Martin Beckmann, ein Schüler Walter Euckens, hatte in Atkinson den Wunsch entstehen lassen, die psychologische Verhaltensforschung auf ein wissenschaftlich solideres, und das hieß für ihn vor allem, mathematischeres Fundament zu stellen.¹⁰² »I caught the vision of what a mature behavioral science would be like from interdisciplinary colleagues«, schrieb Atkinson rückblickend, »and I began to comprehend that the language of science is mathematics.«¹⁰³

Hinzu kam, dass ein Jahr zuvor Ward Edwards, ein Kollege Atkinsons an der Michigan Universität, im *Psychological Bulletin* einen Forschungsbericht

99 Atkinson 1958.

100 Siehe zu Atkinsons Aufenthalt am Social Science Research Council Atkinson 1983a, S. 386.

101 Vgl. Atkinson 1983a, S. 386. Das war jenes von der Ford Foundation 1954 eröffnete (und erst seit 2008 an die Stanford Universität angegliederte) Forschungszentrum in Kalifornien, an dessen Planung McClelland 1952 als stellvertretender Direktor von Fords Behavioral Sciences Division persönlich beteiligt gewesen war. Siehe den Bericht des zweiten Treffens der Informal Planning Group on Center for Advanced Study (December 1, 1952), an dem neben Robert Merton, Richard Hofstadter, Paul Lazarsfeld, Henry Murray, Edward Shils, Ralph Tyler, Bernard Berelson auch David C. McClelland teilnahm, Herbert Simon Archive, Consulting – 1942–2000, Box 4, Administrative Record, Ford Foundation Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences, online unter <http://doi.library.cmu.edu/10.1184/pmc/simon/box00042/fld03362/bdl0005/doc0001> (zuletzt aufgerufen: 20. 5. 2020).

102 Neben drei weiteren Psychologen weilten ein Psychiater, zwei Anthropologen, ein Biologe und ein Soziologe 1955–56 am CASBS – der zweite Fellow-Jahrgang des Zentrums. Siehe dazu CASBS, Past Fellows, Research Affiliates, and Visiting Scholars (Jahrgang 1955–56), online <https://casbs.stanford.edu/people/past-fellows-research-affiliates-and-visiting-scholars> (zuletzt abgerufen 20. 5. 2020). Zum CASBS auch Cohen-Cole 2007, S. 574 f.

103 Atkinson 1983b, S. 364.

der jüngsten wirtschaftsmathematischen Forschungsliteratur veröffentlicht hatte, um Verhaltenspsychologen auf die darin enthaltenen Theorieangebote aufmerksam zu machen. »This literature is almost unknown to psychologists,« erklärte Edwards, »in spite of sporadic pleas in both psychological and economic literature for greater communication between the disciplines.«¹⁰⁴ Auf 38 informationsgesättigten Seiten präsentierte Edwards seinen Fachkollegen nicht nur eine Zusammenfassung von 209 herausragenden wirtschaftstheoretischen Veröffentlichungen aus den zurückliegenden 25 Jahren, sondern gleich auch einen kommentierten Abriss der neoklassischen Wirtschaftstheorie selbst, angefangen von Alfred Marshall, Francis Edgeworth und Vilfredo Pareto, bis hin zu Jacob Marschak und Frederick Mosteller (seinem Doktorvater), die in Anschluss an John von Neumann und Oskar Morgensterns *Theory of games and economic behavior* (1944) die neoklassische Wirtschaftstheorie entscheidungstheoretisch weiterdachten.¹⁰⁵

Es ist nicht ohne eine gewisse Ironie, dass das Streben von Psychologen wie Edwards und Atkinson nach mehr Wissenschaftlichkeit die Psychologie für Ansätze empfänglich machte, die ihrerseits der Tendenz nach anti-psychologisch waren. Denn der Anspruch auf mathematische Formalisierbarkeit menschlichen Verhaltens in der Ökonomie beruhte letztlich auf dem unpsychologischen Konstrukt des *homo oeconomicus*. Edwards war sich dessen wohl bewusst, hielt den Schluss, deshalb als Psychologe derartige Theorien zu missachten, aber für einen Fehler. Solange Theorien dazu taugten, empirische Daten mit Sinn zu versehen, seien sie von nicht zu vernachlässigendem heuristischem Wert.¹⁰⁶

Während die Übernahme mathematischer Konzepte unter Ökonomen in den späten vierziger und frühen fünfziger Jahren Diskussionen über deren erkenntnisförderndes, aber womöglich auch hinderndes Potential ausgelöst hatte, blieben bei Edwards und Atkinson derartige Reflexionen aus.¹⁰⁷ Das hing auch damit zusammen, dass das Psychologische Institut der Michigan Universität Mitte der 1950er Jahre zu einem Zentrum der mathematisch informierten Psychologie aufstieg, an dem sich die führenden Vertreter dieses

104 Edwards 1954, S. 380.

105 Siehe zur bahnbrechenden Bedeutung von Oskar Morgenstern und John von Neumanns *Theory of games and economic behavior* für die neoklassische Wirtschaftstheorie und die Verbreitung mathematischer »Werkzeuge« in der Ökonomie generell Mirowski 2002, S. 94–152, Amadae 2003, S. 6 f., 176–189, Isaac 2010b, S. 139–142, Herfeld 2017.

106 »It is easy for a psychologist to point out that an economic man [...] is very unlike a real man. In fact, it is so easy to point this out that psychologists have tended to reject out of hand the theories that result from these assumptions. This isn't faire.« Edwards 1954, S. 382.

107 Siehe dazu Isaac 2007, S. 139–147.

Ansatzes versammelten und sogar ein eigenes »Mathematical Psychology Program« ins Leben riefen.¹⁰⁸ Im Unterschied zum methodisch eklektischen Department of Social Relations der Harvard Universität, wo David McClelland arbeitete, waren damit in Michigan die pädagogischen Bedingungen gegeben, angehende Psychologen mit mathematischen Denkweisen schon im Studium vertraut zu machen.¹⁰⁹

Wie Joel Isaac argumentiert hat, ist das Maß, in dem ursprünglich fachfremde Zugänge und Werkzeuge durch entsprechende Übungen und Einführungskurse disziplinar eingebettet werden können, ausschlaggebend dafür, ob sie innerfachlich auf Anerkennung stoßen und letztlich übernommen werden.¹¹⁰ Das aber heißt auch: Wo eine derartige pädagogische Verankerung fehlt, kann sich eine kritische Skepsis gegenüber solchen »Innovationen« halten, mit der ein Bewusstsein für die »ideological« properties of tools – their capacity to shape what social scientist could know and how they would know it« einhergeht.¹¹¹ Das erklärt sowohl, warum sich in Atkinsons Weiterentwicklung von McClellands Motivationstheorie eine ökonomische Logik einschleichen konnte, ohne dass dies von ihm selbst problematisch gefunden worden wäre, als auch – wie wir sehen werden –, warum sein westdeutscher Kollege und frühe Rezipient Heinz Heckhausen gerade diese Tendenz aus einem völlig anderen fachlichen Umfeld heraus als problematisch zurückwies.

Was aber genau tat Atkinson nun in seiner Studie *Towards Experimental Analysis of Human Motivation in Terms of Motives, Expectancies, and Incentives*? Unzufrieden mit der »rather loosely stated theory of motivation«, wie er kritisch gegen McClelland gewandt schrieb, sah er durch Rückgriff

108 Moscati 2018, S. 264 f. Neben Ward Edwards, der bei dem Statistiker Frederick Mosteller promoviert worden war, und John Atkinson zählten dazu vor allem George Katona und Clyde Coombs. Siehe dazu Moscati 2018, S. 217–220, 227.

109 Obwohl Talcott Parsons versuchte, wie in Kapitel 7 angesprochen, dem Department of Social Relations eine einheitliche theoretische Grundlage zu geben, scheiterte dieses Projekt letztlich aufgrund interner Differenzen aller Beteiligten, siehe dazu Isaac 2012, S. 179–190. Siehe zu den methodisch-theoretischen Auseinandersetzungen an der Harvard Universität in den 1940er und 50er Jahren zwischen dem Behavioristen B. F. Skinner, dem Psychophysiker Stanley S. Stevens, den Sozialpsychologen Gordon Allport und Henry Murray und dem Begründer der Psycholinguistik George Miller, der mit seinem mathematisch-informations-theoretischen Ansatz die »kognitive Wende« einläutete, den sehr informativen Artikel von Crowther-Heyck 1999.

110 »[T]he less a technique has been incorporated into the everyday practices and pedagogical regimes of a discipline, the greater the degree of epistemological concern with the status and meaning of those techniques [...].« Isaac 2007, S. 154.

111 Isaac 2007, S. 136.

auf die »more rigorously stated ideas of decision theory« die Möglichkeit, das Motivationskonzept so zu erweitern, dass es tatsächlich zur Vorhersagen individuellem Verhaltens dienen könnte.¹¹² Zwar hatten bisherige Experimente zur individuellen Ausprägung des Leistungsmotivs bereits gezeigt, dass nicht allein dessen Stärke (gemessen mit dem TAT), sondern auch die Attraktivität des angestrebten Ziels bestimme, wie sich eine Person in einer gegebenen Situation verhält. Eine dritte Variable aber, die das Verhalten mindestens ebenso steuere wie Motivstärke und Zielanreiz, sei dabei systematisch mit letzterem vermischt und deshalb vernachlässigt worden: die individuelle Erwartung nämlich, das Ziel zu erreichen oder zu verfehlen.

Der Grund für diese Vermischung war, dass McClelland Motivation behavioristisch als Diskrepanzausgleich dachte. Ein Motiv entstehe in einer bestimmten Situation, nahm er an, wenn aufgrund früherer Erfahrungen erwartet wird, dass sich ein augenblicklicher Gefühlszustand verändern werde.¹¹³ Demnach determiniere die Diskrepanz zwischen dem augenblicklichen Zustand und der künftigen Lage ob Langeweile, Befriedigung oder Frustration entsteht. Das dem gegenwärtigen Zustand Ähnliche (und darum Langweilende = geringe Diskrepanz) tritt dieser Theorie zufolge mit hoher Wahrscheinlichkeit ein. Das dem gegenwärtigen Zustand mäßig Verschiedene (und darum das Interesse Weckende und Befriedigende = mittlere Diskrepanz) tritt mit mittlerer Wahrscheinlichkeit ein. Und das von der bisherigen Erfahrung stark Abweichende (und darum Frustrierende oder gar Ängstigende = große Diskrepanz) tritt mit geringer Wahrscheinlichkeit ein.

Der Wahrscheinlichkeitsgrad des Erwarteten ist der Diskrepanztheorie zufolge darum zugleich dessen Anreizwert, also ein Indikator für die Attraktivität eines Ziels, an dem sich festmacht, ob es zu aufsuchenden oder meidenden Verhalten kommt. Am »Leistungsmotiv« illustriert bedeutete das, dass etwa ein Kind so lange begeistert mit einem neuen Spielzeug spiele, bis es nichts Neues mehr daran entdeckt, seine Erwartungen hinsichtlich dessen, was das Spielzeug »kann«, in Gewissheit umschlägt und aus der ursprünglichen Spielbefriedigung (= Entdeckung von Neuem) Langeweile wird. Hört das Spielzeug hingegen plötzlich auf zu funktionieren, wird die Erwartung des Kindes derart grundlegend enttäuscht, dass Frustration die Folge ist.¹¹⁴ »Pleasure from anything – be it mastery, music, or modern art –«, fasst McClelland diese Logik aus Erwartung und Befriedigung zusammen,

112 Atkinson 1958, S. 304.

113 Vgl. auch meine Ausführungen in Kapitel 7, Seite 175 f. in diesem Buch.

114 Siehe zu diesem Beispiel McClelland et al. 1953, S. 64 f.

»depends on a moderate degree of novelty, which has to become ever greater as expectations catch up with it.«¹¹⁵

So plausibel diese Theorie auf den ersten Blick schien, so kontraintuitive Ergebnisse ergaben sich für Atkinson, wenn man sie auf eine Wettbewerbssituation anwandte. Eine Person etwa, die gewohnt ist, in Wettbewerbssituationen zu verlieren, müsste der Diskrepanztheorie zufolge im Fall eines wider Erwarten eintretenden Gewinns Frustration empfinden, eben weil etwas für sie so Unerwartetes geschah (große Diskrepanz). Weil aber eher das Gegenteil plausibel scheint, nämlich dass eine solche Person eine umso größere Freude empfände, gerade *weil* sie dies nicht erwartete, müsse die Motivationstheorie zwischen der subjektiven Erwartung, ein Ziel zu erreichen («expectancy») und der erwarteten Befriedigung, wenn dies geschieht (dem Anreiz oder »incentive«), unterscheiden und erklären, welche Rolle die Wahrscheinlichkeit für beide Variablen jeweils spielt.

Schon Edward Tolman hatte mit Hilfe von Tierversuchen Ende der 1930er Jahre zu zeigen begonnen, dass sich *expectancy* und *incentive* unabhängig voneinander variieren lassen und das Verhalten einer Ratte je unterschiedlich steuern, wenn etwa in einem Labyrinthversuch einmal der Weg zum Ziel, das andere Mal die Futtermenge ebendort verändert wird.¹¹⁶ Analog, fand Atkinson, müsse dies nun auch im Menschenversuch gezeigt werden. Es war genau dies der Punkt, an dem er unter Verweis auf Ward Edwards Forschungsbericht auf die ökonomische Kategorie des »Nutzens« zurückgriff. Das Zusammenspiel von Motivstärke, Erwartung und Anreiz lasse sich nämlich nicht korrekt als Bedürfnisbefriedigung oder Diskrepanzausgleich beschreiben, insofern ein befriedigendes Ziel, das nicht erreichbar scheint, genauso wenig tatsächlich befriedigt (oder nützt), wie eines, das leicht erreichbar wäre, aber wenig attraktiv ist. Sobald man die Erwartungskomponente verhaltenspsychologisch berücksichtige, verkompliziere sich das Bild, und eine neue Theorie werde notwendig. Dieser gemäß wäre Motivation besser als Kapazität zur Befriedigung beschreibbar, die sich aus dem Produkt von Bedürfnisstärke, erwarteter Befriedigung (*incentive*) und erwarteter Erreichbarkeit (*expectancy*) ergäbe.¹¹⁷ Einfacher gesagt: aus einer rationalen Abwägung, ob sich der vermutete Einsatz lohnt. »[V]ariations in strength of expectancy reduced to some index of probability«, erklärte Atkinson seine Verknüpfung von Tolmans Erwartungstheorie mit Edwards

115 McClelland et al. 1953, S. 65.

116 Siehe Tolman 1938, Tolman 1948a, Tolman 1945, Tolman 1955. Tolman ging mit diesen Arbeiten über das strenge Reiz-Reaktions-Schema des klassischen Behaviorismus hinaus und wurde damit zum Wegbereiter der »kognitiven Wende«, siehe dazu auch Torracinta 2023.

117 Atkinson 1958, S. 305.

Entscheidungstheorie, »would bring our experiments that much closer to a probability-utility model for decision and action that is implied in a motive-expectancy-incentive formulation of the problem.«¹¹⁸

Hatte Tolman mit seinen Labyrinthexperimenten ein Vorbild geliefert, wie ein solcher Versuch zu konzipieren wäre, so Edwards ein Argument, das dem gleichsam seinen Segen gab. Mögliche Einwände seiner Fachkollegen antizipierend hatte Edwards nämlich geschrieben, das ökonomische Prinzip der Nutzenmaximierung, um das es hierbei letztlich geht, sei psychologisch unbedenklich. »So many different kinds of functions can be maximized«, begründete er dies, »that almost any point actually available in an experimental situation can be regarded as a maximum of some sort.«¹¹⁹

Es überrascht darum nicht, dass Atkinson in seiner Versuchsanordnung nun eine marktähnliche Wettbewerbssituation nachstellte, indem er seine Versuchspersonen bat, durch das Lösen einfacher Kopfrechenaufgaben – als Indikator ihrer Anstrengungsbereitschaft, nicht ihrer Rechenfähigkeit – um einen Geldpreis zu konkurrieren, der an den besten Rechner vergeben würde. So wurde die Attraktivität des anzustrebenden Ziels über einen monetären Wert variierbar gemacht (je mehr Geld, desto attraktiver) und die je individuelle Erfolgserwartung über die Zahl der Konkurrenten steuerbar (je mehr Konkurrenten, desto geringer die Gewinnchance).¹²⁰ Atkinson kombinierte beide Variablen (Anreiz und Erwartung) zu vier Gewinnsituationen mit geringer, mäßiger, mittlerer und hoher Gewinnwahrscheinlichkeit und ließ einmal um 2,50 Dollar, ein zweites Mal um 1,25 Dollar »spielen«.¹²¹ Dabei ergab sich sowohl das erwartbare Ergebnis, dass bei allen Versuchspersonen die Anstrengungsbereitschaft mit dem zu gewinnenden Geldwert stieg, aber auch das überraschende Resultat, dass sich die Anstrengungsbereitschaft zur Erfolgswahrscheinlichkeit nicht ebenso linear, sondern kurvenlinear verhielt. Bei geringer Erfolgswahrscheinlichkeit war die Anstrengungsbereitschaft niedrig, bei mäßiger stieg sie an, bei mittlerer erreichte sie einen Höhepunkt und bei hoher fiel sie wieder ab – eine Glockenkurve. Die Versuchspersonen strengten sich also am meisten wenn, wenn das Resultat am unsichersten war.¹²²

118 Atkinson 1958, S. 289.

119 Edwards 1954, S. 382.

120 Atkinson setzte dabei voraus, dass alle Versuchspersonen einen Geldpreis unterschiedslos erstrebenswert fänden.

121 Die Bruchzahl gibt im Zähler die Zahl der Preise, im Nenner die Zahl der Konkurrenten an. $1/20$ steht also für *einen* Preis (für eine Person) aus einer Gruppe von 20 Personen. Atkinson 1958, S. 289f.

122 Atkinson 1958, S. 293.

Das war ein durchaus überraschender Befund. Warum sollte die Anstrengungsbereitschaft gerade bei der größten Unsicherheit hinsichtlich des angestrebten Ziels am größten sein? Atkinsons Erklärung lautete: Während es sich bei geringer Gewinnchance ebenso wenig lohne, seine Kräfte einzusetzen, wie bei einer sehr hohen Gewinnchance, weil man in jener zu verlieren erwarte, in dieser sich seines Gewinns schon sicher wäre, so sei bei der mittleren Gewinnwahrscheinlichkeit gerade die Bedingung gegeben, »that a real burst of effort will throw the balance your way.«¹²³ Mit McClellands Diskrepanztheorie vergleichend fasste Atkinson dieses Ergebnis folgendermaßen zusammen:

According to this formulation the person tries harder when uncertain about winning ($p = .50$), not because he will feel more satisfied if he should win than he would feel if the odds were stacked against him – wie die Diskrepanztheorie behaupten würde [LH] – but because the »expected value« or »expected satisfaction« – the product of expectancy (p) and incentive ($1-p$) – is greatest at this point.¹²⁴

Dass Atkinson an dieser Stelle – aus ökonomischer Sicht verwirrenderweise – »expected value« or »expected satisfaction« schrieb, so, als handelte es sich um ein und dasselbe, zeigt buchstäblich, wie er eine ökonomische Kategorie, nämlich »Wert« (value), mit einer psychologischen Kategorie, nämlich »Befriedigung« (satisfaction), verschmolz, um damit das auf psychologische Art zu umschreiben, was Ökonomen den erwarteten Nutzen (expected utility) nennen.¹²⁵ Wo Ökonomen von Wahrscheinlichkeit sprechen (probability), schrieb Atkinson Erwartung (expectancy), wo sie den Nutzen-Begriff verwenden (utility), setzte er das psychologische Konzept

123 Atkinson 1958, S. 296.

124 Atkinson 1958, S. 301. Der Ausdruck »1-p« bedeutet »Gewissheit« minus »subjektive Wahrscheinlichkeit« (p für »probability«), da Wahrscheinlichkeit eine Zahl zwischen 0 und 1 ist, steht 1 für Gewissheit (= absolute Sicherheit) und 0 für Unmöglichkeit. Siehe dazu die Diskussion bei Edwards 1954, S. 396–400.

125 Die Verwirrung resultiert daher, dass Ökonomen zwischen »expected value« und »expected utility« unterscheiden. Bezieht sich der erwartete Wert (expected value) einer Risiko-Entscheidung ausschließlich auf den monetären Gewinn, unabhängig jeder subjektiven Betroffenheit, so stellt der erwartete Nutzen (expected utility) einer Risikoentscheidung diese subjektive Betroffenheit gerade in Rechnung. Es kann vorkommen, dass der erwartete Gewinn dem erwarteten Nutzen entspricht, meist aber besteht zwischen beiden Werten eine Differenz. Eine Risikoentscheidung kann beispielsweise einen monetären Gewinn erwarten lassen und zugleich einen persönlichen Verlust nach sich ziehen und darum unvernünftig sein. Siehe dazu Krugman/Wells 2013, S. 570–576.

des Anreizwerts (incentive value). Er tat dies an dieser Stelle wohl deshalb, weil es ihm letztlich darum ging, eine neue Motivationstheorie zu entwickeln, mit der erklärt werden soll, warum ein Motiv »angereizt« wird, das heißt, entsteht oder erwacht. Der angenommene Zusammenhang sah in Atkinsons Terminologie so aus:¹²⁶

| | | | | | |
|------------------|--|---|---|---|------------------------------|
| Ökonomie: | probability | x | utility | = | expected utility |
| Atkinson: | expectancy (probability of goal attainment) | x | incentive value (amount of satisfaction accompanying attainment of goal) | = | expected satisfaction |

Man beachte die Verschmelzung von »value« und »satisfaction«, indem Atkinson »incentive value« als »amount of satisfaction« definierte. An späterer Stelle im Text gab Atkinson diese begriffliche Eigenart auf und ging zum Nutzen-Konzept der Ökonomen über, fast so, als hätte er sich den Ökonomen ergeben.

Die begriffliche Inkonsistenz macht den Text aus wissenschaftsgeschichtlicher Sicht aufschlussreich, weil er Atkinsons Einführung einer ursprünglich ökonomischen Denkweise in die Motivationspsychologie offenlegt. Entscheidend ist: Atkinson griff auf die ökonomische Logik der Nutzenmaximierung zurück, um den psychologietheoretischen Punkt zu machen, dass für menschliches Verhalten die Kategorie der Wahrscheinlichkeit auf zwei unterschiedliche Arten handlungsrelevant ist: Erstens in Bezug auf die subjektive Erwartung, ein Ziel zu erreichen (im beschriebenen Versuch variiert durch die Zahl der Konkurrenten), und zweitens in Bezug auf die ebenso subjektive Attraktivität des angestrebten Ziels selbst, das umso mehr Befriedigung verspreche, je schwieriger und damit unwahrscheinlicher es ist (im Versuch variiert durch die zu lösenden Rechenaufgaben und den dafür ausgehändigten Geldpreis).¹²⁷

126 Die Tabelle soll veranschaulichen, was Atkinson in seinem Artikel weniger klar nur beschreibt, siehe Atkinson 1958, S. 298. Zur Einführung des Konzepts des »subjektiven Werts« bzw. des »erwarteten Nutzens« in die neoklassische Wirtschaftstheorie, siehe Moscati 2018.

127 Atkinson 1958, S. 301. Atkinson verwies hierzu auf Lewins Anspruchsniveauforschung (Atkinson 1958, S. 297), die gezeigt hatte, dass Menschen umso mehr Stolz (oder Befriedigungsgefühl) empfinden, je schwieriger die bewältigte Aufgabe war. Da Schwierigkeit invers mit Wahrscheinlichkeit korreliert (je schwieriger, desto unwahrscheinlicher), lässt sich Schwierigkeit auch als Wahrscheinlichkeit ausdrücken (je unwahrscheinlicher, desto schwieriger), siehe Lewin et al. 1944, S. 357–368.

Atkinson nahm also an, dass sich Erfolgserwartung und Zielanreiz starr komplementär zueinander verhalten und mathematisch ausgedrückt zu 1 addieren würden: Bei hoher Erfolgserwartung (z. B. .90) wäre der Zielanreiz gering (.10) – ein leichtes Ziel, das wenig Befriedigung verschafft und darum unattraktiv ist. Bei geringer Erfolgserwartung (z. B. .10) wäre der Zielanreiz groß (.90) – ein schweres Ziel, das viel Befriedigung verschafft und darum attraktiv ist. Erst Erfolgserwartung und Zielanreiz zusammengenommen bestimmen einschließlich der individuell vorliegenden Motivstärke, ob und mit welcher Anstrengungsbereitschaft ein Ziel angestrebt werde, und nicht, wie McClelland meinte, die Diskrepanz zwischen augenblicklicher und zukünftiger Gefühlslage allein. Da es sich aber jeweils um subjektive Einschätzung von Wahrscheinlichkeiten handelt, unterscheiden sich Menschen darin, ob sie ein Ziel für erreichbar/unerreichbar und attraktiv/unattraktiv halten, weshalb sich nun – und das ist der entscheidende Punkt – zwischen Menschen unterscheiden ließ, von denen eher Erfolg, und solchen, von denen eher Versagen zu erwarten sei. »This means«, schrieb Atkinson, »that the expected utility, or expected satisfaction, determined by a multiplicative combination of subjective probability and utility, will be different among individuals who differ in the strength of motive.«¹²⁸

Hatte McClelland die subjektive Ausprägung der Leistungsmotivation als Spannung oder Balance zwischen Erfolgshoffnung und Versagensangst beschrieben, so sprach Atkinson am Ende seines Artikels von zwei in Konflikt stehenden Wert-Erwartungen: »expected positive utility« und »expected negative utility«.¹²⁹ »[T]he person who is disposed to be fearful of failure«, illustrierte er dies am Fall eines in McClellands Sinn »Versagensängstlichen«, »should have a higher subjective probability of losing and a lower subjective probability of winning than is given in the stated odds.«¹³⁰ Der Konflikt zwischen beiden Strebungen (zu gewinnen oder Versagen zu vermeiden) sowie das daraus resultierende Verhalten ließ sich nun mathematisch darstellen, was Atkinson in einer hypothetischen Aufstellung tat (vgl. Grafik 3).

Personen mit einem starken »Leistungsmotiv« würden dem Modell zufolge mittelschwere Ziele mit einer mittleren Erfolgserwartung (50 %ige Wahrscheinlichkeit) wählen – in der Tabelle Task E. Hier wäre die Summe aus Erfolgserwartung und Zielanreiz am größten (.25). Personen mit starkem Misserfolgsmotiv (bzw. Versagensangst) würden dagegen entweder sehr

128 Atkinson 1958, S. 304 f.

129 Atkinson 1958, S. 304.

130 Atkinson 1958, S. 305.

| | Motivation to Achieve | | | Motivation to Avoid Failure | | | Resultant Motivation (Approach—Avoidance) | | |
|--------|---|-----|-----|--|---|-----|--|------|---|
| | $M_a \times P_s \times I_s = \text{Approach}$ | | | $M_f \times P_f \times I_f = \text{Avoidance}$ | | | | | |
| Task A | 1 | .10 | .90 | .09 | 1 | .90 | -.10 | -.09 | 0 |
| Task B | 1 | .20 | .80 | .16 | 1 | .80 | -.20 | -.16 | 0 |
| Task C | 1 | .30 | .70 | .21 | 1 | .70 | -.30 | -.21 | 0 |
| Task D | 1 | .40 | .60 | .24 | 1 | .60 | -.40 | -.24 | 0 |
| Task E | 1 | .50 | .50 | .25 | 1 | .50 | -.50 | -.25 | 0 |
| Task F | 1 | .60 | .40 | .24 | 1 | .40 | -.60 | -.24 | 0 |
| Task G | 1 | .70 | .30 | .21 | 1 | .30 | -.70 | -.21 | 0 |
| Task H | 1 | .80 | .20 | .16 | 1 | .20 | -.80 | -.16 | 0 |
| Task I | 1 | .90 | .10 | .09 | 1 | .10 | -.90 | -.09 | 0 |

Grafik 4: *Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior* (Atkinson)¹³¹

schwere Ziele – Task A – mit geringer Erfolgserwartung (z. B. 10 %ige Wahrscheinlichkeit) wählen oder sehr leichte Ziele – Task I – mit sehr hoher Erfolgserwartung (z. B. 90 %ige Wahrscheinlichkeit), weil in beiden Optionen die errechnete Summe am kleinsten wäre (-.09). Ein sehr leichtes Ziel zu erreichen würde genauso wenig beschämen wie ein sehr schweres zu verfehlen. Beide Optionen wären Ausdruck einer Abwehr von Versagensangst. Zöge man die errechnete Tendenz, das Ziel zu meiden (»motive to avoid failure«) von der errechneten Tendenz, es aufzusuchen (»achievement motive«) ab, erhielte man die tatsächliche Leistungsmotivation. Wäre das Erfolgsmotiv stärker als das Misserfolgsmotiv, ergäbe sich ein positiver Wert und damit aufsuchendes Verhalten. Wäre es umgekehrt, ergäbe sich ein negativer Wert und damit meidendes Verhalten. Die zugrundeliegende Formel sah so aus:¹³²

$$\begin{array}{cccccccccccc}
 M_s & \times & P_s & \times & I_s & = & \text{Approach} & - & M_f & \times & P_f & \times & I_f & = & \text{Avoidance} \\
 & & & & (1-P_s) & & & & & & & & (-P_s) & & \\
 \\
 \text{Motive} & \times & \text{Probability} & \times & \text{Incentive} & = & \text{Approach} & - & \text{Motive} & \times & \text{Probability} & \times & \text{Incentive} & = & \text{Avoidance} \\
 \text{success} & & \text{success} & & \text{success} & & & & \text{to} & & \text{failure} & & \text{failure} & & \\
 & & & & (\text{definiert als} & & & & \text{avoid} & & & & (\text{definiert} & & \\
 & & & & \text{Gewissheit} & & & & \text{failure} & & & & \text{als negative} & & \\
 & & & & \text{minus Erfolgs-} & & & & & & & & \text{Erfolgs-} & & \\
 & & & & \text{erwartung}) & & & & & & & & \text{erwartung}) & &
 \end{array}$$

Die affektive Komponente der Angst als antreibendes Moment in der Leistungsmotivation war durch ihre Kopplung mit der Erwartungskomponente

¹³¹ Entnommen aus: Atkinson 1957, S. 362 (Hervorh. in rot von mir, LH).

¹³² Atkinson 1957, S. 362 f.

vollständig probabilistisch reformuliert. Sowohl die Erwartung, das Ziel zu verfehlen (Versagensangst) oder zu erreichen (Erfolgszuversicht) als auch der negative oder positive Anreizwert des Ziels (seine Attraktivität) gab Atkinson in seiner Formel als Wahrscheinlichkeitsgröße an – abgekürzt mit *p* für »probability«.

Weniger abstrakt formuliert bedeutete das: Jemand, der sich gezielt in eine Situation begibt, die durch die Möglichkeit des Scheiterns definiert ist, täte dies nicht etwa deshalb, weil er die Angst nicht fürchtete und also gar keine Angst verspürte, sondern weil er die betreffende Situation zu überstehen erwartet und sich gerade dadurch seines eigenen Könnens zu versichern erhofft. Der »Erfolgszuversichtliche« fürchte dieser Logik gemäß das Versagen also ähnlich wie der »Misserfolgsängstliche«, kann aber aufgrund seiner Erwartung, am Ende doch erfolgreich zu sein, darin eine attraktive Herausforderung sehen, die ihm die Gelegenheit bietet, auf sich selbst stolz zu sein. Der »Misserfolgsängstliche« würde dieselbe Situation von vornherein meiden, aber nicht, weil er sehr viel ängstlicher wäre als der »Erfolgszuversichtliche«, sondern weil ihm die Zuversicht fehlt, es werde gut enden. »[It] is assumed«, schrieb Atkinson wenig später, »that high and low *n* Achievement groups may be equal in the disposition to be fearful of failure«,¹³³ eine Vermutung, die Alfred Raphelson, sein Doktorand, empirisch belegte, indem er die tatsächlich empfundene Angst beider Gruppen während einer Wettbewerbssituation anhand von Hautwiderstandsänderungen mit einem Galvanometer maß und fand, dass die »Erfolgszuversichtlichen« (= Leistungsorientierten) nur leicht geringere Angst-Werte aufwiesen als die »Misserfolgsängstlichen« (= Nicht-Leistungsorientierten).¹³⁴ Eine Angst aber, die – psychologisch paradox – nicht zu meidenden, sondern zu aufsuchenden Verhalten führt, weil sie mit einer positiven Erwartung verknüpft ist,¹³⁵ brauchte einen neuen Namen: Atkinson sprach ab jetzt von »risk-taking behavior«, von Risikobereitschaft. Den Artikel, in dem er dies wenig später erstmals darlegte, betitelte er: *Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior*.¹³⁶ Sich leistungsorientiert zu verhalten, hieß für ihn nun, risikobereit zu sein.

133 Atkinson 1957, S. 366.

134 Raphelson 1957, S. 15.

135 »he (der »Erfolgszuversichtliche«) will voluntarily choose activities that maximize his own anxiety about failure!«, eben weil er sich durch Situationen, in denen etwas auf dem Spiel steht, angezogen fühle. Atkinson 1957, S. 364.

136 Dieser Artikel erscheint erstmals 1957, die darin berichteten Ergebnisse liegen McClelland aber bereits im August 1955 vor.

David McClelland, der die Forschung seines ehemaligen Schülers genau verfolgte, übernahm diesen Ausdruck ab dem Moment, in dem ihm dessen Befunde zugänglich wurden (ab August 1955 im Addendum zum Ford-Antrag), obwohl er Atkinsons formalistische Motivationstheorie (und die darin enthaltene Kritik an seiner eigenen) später ablehnte.¹³⁷ Weder er noch Atkinson hatten jemals zuvor Leistungsorientierung mit Risikobereitschaft in Verbindung gebracht. Die große Sammelstudie *The Achievement Motive* (1953) enthielt das Wort »risk« kein einziges Mal. Die Einführung des Risiko-Konzepts ist deshalb von zentraler Bedeutung, weil McClellands Parallelisierung von Leistungsorientierung und unternehmerischen Handeln erst über die Risiko-Kategorie theoretisch plausibel und empirisch überprüfbar wurde. Hatte Atkinson die Motivationspsychologie selbst ein Stück weit ökonomisiert, so ging McClelland nun daran, die Ökonomie, genauer gesagt, das Problem des wirtschaftlichen Wachstums, zu psychologisieren.

Tatsächlich hatte er nach Einreichung seines überarbeiteten Ford-Antrags nichts Eiligeres zu tun, als eben damit zu beginnen. In seiner Untersuchung »Interest in Risky Occupations Among Subjects with High Achievement Motivation« wies er kulturvergleichend nach, dass Personen mit stark ausgeprägten »Leistungsbedürfnis« Berufe bevorzugten, die bei deutschen und amerikanischen Schülern (nur Jungen) als besonders risikobehaftet galten, und zwar insbesondere dann, wenn es sich um Risiken handelte, die direkt vom eigenen Einsatz abhängen, statt von externen Faktoren wie etwa im Glücksspiel. Dazu gehörten an oberster Stelle Berufe wie »stockbroker«, »real estate salesman« oder »buyer of merchandise«.¹³⁸ In seiner Studie »Risk Taking in Children with High and Low Need for Achievement« präziserte McClelland diesen Befund, indem er zeigte, dass bereits Kinder mit starken »Leistungsbedürfnis« unbewusst mittlere Risiken bevorzugen, weil bei diesen das Handlungsergebnis am stärksten aus ihrem eigenen Bemühen

137 Als Atkinson 1964 eine erste Bilanz seiner Forschung in *An introduction to motivation* der Öffentlichkeit präsentierte, äußerte sich McClelland dazu in einem Brief an Heinz Heckhausen respektvoll distanzierend mit den Worten: »It [*An Introduction to Motivation*] is an important book in its way, but it shows how strong the American tradition of finding formulas is. I am afraid he [Atkinson, LH] has moved far away from what interests me, but at the same time he is much more in the center of the American tradition than I am.« Brief David McClellands an Heinz Heckhausen (November 16, 1964), Papers of David McClelland, Harvard University Archives, HUGFP 145, Box 7, Folder: Heckhausen, Heinz [1964–1986].

138 McClelland, David, »Interest in Risky Occupations Among Subjects with High Achievement Motivation«, S. 2 (June, 1956), Need Analysis Research Project, #NR 172-363, Contract #N7 onr 463, Defense Technical Information Center, AD Number 99398 (im Besitz des Autors, leider nicht mehr online verfügbar).

resultiere und darum die größte Befriedigung gewähre, die sich affektiv als Stolz manifestiere. »In an extremely safe undertaking at which anyone can succeed,« schrieb McClelland erklärend, ähnlich wie schon Atkinson in seinem Wettbewerbsversuch,

the person with high n Achievement can get little achievement satisfaction out of accomplishing his objective. In an extremely speculative one, on the other hand, he not only is almost certain to frustrate his achievement aspirations, he also may feel that if he should by some outside chance succeed, his success could not be attributed to his own personal efforts but to luck or circumstances beyond his control.¹³⁹

Beide Studien zusammengenommen ergaben ein Profil, das sich mit jenen Charakteristika verknüpfen ließ, die vor allem von Wirtschaftswissenschaftlern der Chicagoer Schule wiederholt als kennzeichnend für unternehmerisches Handeln angeführt worden waren. »[T]he entrepreneur is simply a specialist in risk-taking or uncertainty bearing«, schrieb Frank Knight, Lehrer von Milton Friedman, George Stiegler und James Buchanan, der mit seiner einflussreichen Unterscheidung von Risiko und Unsicherheit Anfang der 1920er Jahren den Grundstein für diese Auffassung der Unternehmer-Rolle gelegt hatte.¹⁴⁰ McClelland, der diese Literatur systematisch exzerpierte,¹⁴¹ brachte die für ihn zentralen Punkte auf drei Kriterien: »outcome largely dependent on personal skill and effort, some degree of risk, and measurability of results.«¹⁴² John Atkinson schlug zusammen mit

139 McClelland, David C, »Risk Taking in Children with High and Low Need for Achievement«, S. 1, (July 1, 1956), Need Analysis Research Project, ONR 172–363, Contract N7 onr 463, Defense Technical Information Center, Accession Number AD0108614, online: <https://apps.dtic.mil/sti/citations/AD0108614> (zuletzt aufgerufen: 11. 6. 2020). McClelland veröffentlichte diese Studie zwei Jahre später als Artikel im Sammelband *Motives in fantasy, action, and society*, hrsg. von John W. Atkinson, vgl. McClelland 1958c, S. 306.

140 Knight 1942, S. 129, ähnlich bei Hoselitz 1952, S. 99, 107, Brozen 1954, S. 17 f., Warner/Abegglen 1955, S. 232 (alle Universität von Chicago). Siehe zu Frank Knights Unterscheidung von Risiko (berechenbar) und Unsicherheit (nicht berechenbar), Knight 1921, zur Einordnung Frank Knights, Burgin 2009.

141 Siehe den Verweis in den Literaturangaben am Ende von »Interest in Risky Occupations Among Subjects with High Achievement Motivation« (Nachweis in Fußnote 139), wo ein »Analytic summary of descriptions by social scientists of business entrepreneurs« aufgeführt wird, verfasst von David McClelland. Zu den rezipierten Ökonomen gehörten Hoselitz 1952, Sutton 1954, Sawyer 1954.

142 McClelland, »Interest in risky occupations among subjects with high achievement motivation«, S. 18 (Defense Technical Information Center).

Bert Hoselitz (der vor seiner Emigration in die USA noch bei Ludwig von Mises in Wien studiert hatte)¹⁴³ vor, die persönlichkeitspsychologischen Eigenschaften von Berufstätigen in der Finanz-, Fertigungs- und Werbewirtschaft zu erforschen, um sie anschließend in ein einheitliches Persönlichkeitsprofil *des* Unternehmers zu bündeln. Das vorweggenommene Ergebnis lautete auch bei ihnen: »singleness of purpose – to achieve above all else – may turn out to be the distinguishing feature of the successful entrepreneur.«¹⁴⁴

Unternehmerisches Verhalten in dieser Weise vom »Leistungsbedürfnis« her psychologisch zu bestimmen, trug zur universalisierenden Vereinheitlichung des keineswegs eindeutig bestimmten und noch in den 1940er Jahren eher spärlich verwendeten Unternehmer-Konzepts bei.¹⁴⁵ Denn Verhalten, das durch die psychologisch universalisierten »Unternehmer-Merkmale« bestimmt wäre, ließen sich nun auch so bezeichnen: als unternehmerisches Verhalten. In seinem Buch *The Achieving Society* schrieb McClelland 1961: »It is quite possible for individuals occupying other statuses to behave in an entrepreneurial way. Thus a politician, a physician, a university professor or a ditch-digger may show all the components of entrepreneurial role behavior, even though his status is not primarily that of an entrepreneur.«¹⁴⁶

Ähnlich wie in der etwa zeitgleich (seit den frühen 1960er Jahren) entstehenden Humankapitaltheorie Gary Beckers wurde hier zwar »das Unternehmerische« vom Beruf des Unternehmers entkoppelt, jedoch anders als bei Becker gerade nicht soweit ausgeweitet, dass sich nun jegliches Verhalten immer schon als unternehmerisch, also nutzenmaximierend fassen ließe – eine Implikation der Humankapitaltheorie, die schon in den 1980er Jahren unter dem Stichwort »Ökonomischer Imperialismus« Kritik auf sich zog.¹⁴⁷ Gerade die psychologisierende Reformulierung einer ursprünglich volkswirtschaftlichen Kategorie macht das Unternehmer-Sein vom Besitz entsprechender Persönlichkeitseigenschaften abhängig, die manche (wenige) hätten, andere nicht. Der wahre, unternehmerische Unternehmer war für McClelland Teil einer kleinen Elite Hochleistungsorientierter. »They represent a very small segment of the population but their impact is crucial [...],« wie er 1987 auf einem »Creativity, Innovation and Entrepreneurship Symposium« erklärte – dem wahrscheinlich überwiegend unternehmerischen Publikum

143 Kelly 2009, S. 38f.

144 Atkinson/Hoselitz 1958, S. 110.

145 Siehe zum rasanten Aufstieg des »Unternehmer-Konzepts« ab den frühen 1950er Jahren Burgin 2018.

146 McClelland 1961, S. 207.

147 Gray 1987, S. 35. Siehe auch die Diskussion bei Foucault 2006, S. 367–398.

schmeichelnd.¹⁴⁸ Angesichts der Tatsache, dass es in den 1950er Jahren keine einheitliche Definition des Unternehmers gab – und auch später, ja bis heute nicht gibt¹⁴⁹ –, bedeutete die von McClelland und Atkinson vorgenommene Bestimmung de facto eine Privilegierung eines bestimmten, keineswegs von allen geteilten Unternehmer-Bildes, nämlich eben jenes der Chicagoer Schule. Das Schumpeterianische Unternehmer-Konzept dagegen, in dem nicht Risikobereitschaft, sondern Kreativität die zentrale Eigenschaft ist, ließ sich nicht mit dem »Leistungsbedürfnis« vereinen.¹⁵⁰ Freilich passte auch Schumpeters Prognose, der Kapitalismus werde sich selbst zersetzen und in Sozialismus übergehen, nicht zu McClellands ökonomistischem Fortschrittsoptimismus.¹⁵¹

Zusammenfassend kann man sagen: Ohne Atkinsons experimentell fundierte Theoriearbeit wäre McClellands von Max Weber hergeleitetes Großargument zum Zusammenhang von Leistungsmotivation, wirtschaftlichem Wachstum und zivilisatorischen Fortschritt eine wilde Hypothese geblieben, für die ihm die Ford Foundation wohl keine Förderung bewilligt hätte. Diese kontrafaktische Überlegung scheint mir gerechtfertigt, wenn man sich in Erinnerung ruft, wie negativ die ersten drei Gutachten zu McClellands Projektantrag vom Februar 1955 ausgefallen waren (als ihm Atkinsons Befunde noch nicht vorlagen) und wie positiv demgegenüber sein Verlängerungsantrag 1958 begutachtet wurde, in dem er dasselbe Argument, nun aber unter Verwendung der Risiko-Kategorie und mit Verweis auf unternehmerisches Handeln sowie Atkinsons jüngste Veröffentlichungen, wiederholte. McClelland bereute rückblickend sogar, das »achievement motive« nicht »efficiency motive« genannt zu haben, weil dann noch deutlicher geworden wäre, dass es sich um ein spezifisch unternehmerisches Motiv handle, bei dem es um riskante Kosten-Nutzen-Kalkulationen gehe. »[Achievement motivation] is not a generalized desire to succeed,« schrieb

148 McClelland 1987, S. 232, siehe auch McClelland 1971, S. 189.

149 In besagtem Symposium verwies McClelland auf verschiedene Definitionsversuche der Vergangenheit, in denen letztlich nicht mehr getan worden sei, als wünschenswerte Eigenschaften aufzulisten, ohne dass diese auch empirisch getestet worden seien (»naming desirable characteristics of all sorts«). McClelland 1987, S. 220.

150 Für Schumpeter war nicht der Unternehmer, sondern der Investor der eigentliche Träger aller unternehmerischen Risiken, siehe Schumpeter 1926, S. 88–139. Siehe dazu auch Plehwe 2020, S. 128.

151 Siehe zu Schumpeters These von der Selbstzerstörung des Kapitalismus den zweiten Teil von *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie* (engl. Org. 1942). Ob demgegenüber allerdings eine »sozialistische Demokratie« möglich sei, oder sich diese nicht »letzten Endes als größerer Trug erweist, als es die kapitalistische Demokratie je gewesen ist«, war für Schumpeter eine offene Frage, Schumpeter 2018, S. 181–195, 215–225, siehe dazu auch Amadae 2015, S. 16 f.

er 1976, »nor is it related to doing well at all sorts of enterprises [...], [r]ather it is peculiarly associated with moderate risk-taking [...].«¹⁵² Jede Aufgabe, bei der man den Schwierigkeitsgrad selbst wählen könne, erlaube einem, »to figure out how to be more efficient at it, how to get the most benefit (utility) for the least cost. And business, cross-culturally, is the specific activity which most encourages or demands using the calculus of cost-benefit.«¹⁵³

Die Figur des risikoorientierten Unternehmers war das argumentative Glied, mit dem McClelland Leistungsmotivation mit Wirtschaftswachstum nicht nur korrelieren, sondern auch kausal in Beziehung zu setzen können meinte.¹⁵⁴ In seiner 1960 fertiggestellten und im Folgejahr bei Van Nostrand publizierten Studie *The Achieving Society* beanspruchte er dies empirisch bewiesen zu haben, indem er für 23 Länder den »nationalen Leistungsmotivationswert« (im Folgenden »Leistungsniveau«) bestimmt und mit sowohl dem Pro-Kopf-Einkommen wie auch der nationalen Elektrizitätsproduktion zwischen 1925–50 in Beziehung gesetzt hatte.¹⁵⁵ Dabei zeigt sich, dass Ländern im Stichjahr 1925 mit hohem »Leistungsniveau« in den folgenden 25 Jahren hohe (d. h. höher als vom Stichjahr 1925 prognostizierte) Zuwächse für beide Indikatoren (Stromproduktion und Pro-Kopf-Einkommen) aufwiesen, also, so McClelland, wirtschaftlich schneller wuchsen. McClelland nannte sie deshalb kurz »achieving societies«.¹⁵⁶ »National levels of *n* Achievement as estimated in children's readers for around 1925«, fasste er diesen Befund zusammen, »predict subsequent gains in economic productivity significantly despite all reasonable corrections or adjustments for war

152 McClelland 1976a, S. A.

153 McClelland 1976a, S. A.

154 »[...] how *n* Achievement comes to be associated with subsequent economic growth. The link appears to be the »innovating entrepreneur.« McClelland 1961, S. 151.

155 McClelland tat dies, indem er 21 Lesebuchgeschichten je Land wie eine TAT-Geschichte auf »Leistungsmotivation« hin auswertete. Sein Codierer-Team wertete insgesamt über 1300 Lesebuchgeschichten aus 40 Ländern aus (siehe McClelland 1961, S. 73). McClelland entschied sich für Elektrizitätsproduktion als Maß für wirtschaftliche Produktivität (statt des üblicheren Bruttoinlandsprodukts), weil sich Kilowattstunden international leichter vergleichen lassen als die von Land zu Land variierende Kaufkraft unterschiedlicher Währungen und Preise für Güter und Dienstleistungen.

156 »[L]et us refer to those societies which are developing more rapidly economically as »achieving societies.« McClelland 1961, S. 63. Er dachte dabei also nicht an das Leistungsprinzip als soziales Zuteilungsprinzip, nicht an Leistungsgesellschaft im Unterschied zur Ständegesellschaft (siehe dazu Jaeggi 1990), sondern schlicht an vergleichsweise schnelleres wirtschaftliches Wachstum.

damage.«¹⁵⁷ Eine zweite Stichprobe für den Zeitraum 1952–58 mit zusätzlichen Ländern wie Pakistan, Irak, Libanon und Indien (insgesamt 39 Länder) brachte ein ähnliches Ergebnis: Länder mit hohem »Leistungsniveau« im Jahr 1952 zeigten in den sechs folgenden bis 1958 signifikant höhere Energiewerte. Generalisierend schrieb McClelland: »To a remarkable extent *n* Achievement levels in children's readers forecast which countries will do well or poorly.«¹⁵⁸

Während der Schluss aus den Befunden der ersten Stichprobe auf einem generationellen Argument beruhte, nämlich dass Kinder, die mit den analysierten Geschichten konfrontiert wurden, *deshalb* leistungsmotiviert und als junge Erwachsene in unternehmerische Berufe streben würden, was die Wirtschaft habe wachsen lassen, so der Schluss aus den Befunden der zweiten Stichprobe auf der Annahme, »that the *n* Achievement score is a sensitive barometer of the concern felt in a country for economic development.«¹⁵⁹

Beide Befunde zur Erklärung zivilisatorischer Entwicklung überhaupt erweiternd, unternahm McClelland daran anschließend historische Fallstudien zur Entwicklung des antiken Griechenland, zu Spanien im Mittelalter, zu England zwischen 1400 bis 1830, zu den Vereinigten Staaten von 1800 bis 1950 sowie zu Peru zwischen 800 vor Christus bis 700 nach Christus. Die Beispiele sollten zeitlich, geographisch und kulturell möglichst breit gestreut sein. Stets ergab sich dasselbe Bild: einer Phase wirtschaftlichen Aufschwungs sei ein hohes »Leistungsniveau« vorausgegangen, einer Phase wirtschaftlichen Abschwungs ein niedriges.¹⁶⁰ Dass dies maßgeblich mit der Anzahl unternehmerisch tätiger Personen zusammenhänge, versuchte McClelland einerseits mit Verweis auf die Berufsneigungsstudie zu belegen (Jugendliche mit starkem »Leistungsbedürfnis« bevorzugten unternehmerische Berufe gegenüber nicht-unternehmerischen) und andererseits, indem er das durchschnittliche Leistungsniveau von Erwachsenen in unternehmerischen und akademischen Berufen stichprobenhaft für die Länder USA, Italien, Polen und Türkei verglich. Ergebnis: Personen in unternehmerischen Berufen zeigten höhere Leistungswerte als Personen in akademischen Berufen. »[T]he psychologist has now developed tools«, bilanzierte McClelland seine eigene Arbeit, »for finding out

157 McClelland 1961, S. 97.

158 McClelland 1961, S. 99.

159 McClelland 1961, S. 102.

160 Für Griechenland bediente sich McClelland zur Bestimmung des Leistungsniveaus einer Auswahl klassischer Texte (Hesiod, Homer, Aristoteles u. a.), für Peru archäologischer Funde (Vasen und Urnen), deren Bemalung er ebenfalls für »Leistungsmotivation« meinte codieren zu können, wobei er eine Methode anwandte, die zur psychologischen Deutung von Kritzeleien entwickelt worden war. Die jeweiligen wirtschaftlichen Entwicklungen der Länder entnahm er historischen Darstellungen.

what a generation wants, better than it knows itself, and *before* it has had a chance of showing by its actions what it was after. With such knowledge man may be in a better position to shape his destiny.«¹⁶¹ Das waren nicht nur klingende Worte zur Beschwörung einer fortschrittsoptimistischen Zukunft. Dahinter stand für McClelland auch eine konkrete entwicklungspolitische Programmatik, deren Umsetzung er als Gründer der »Human Resource and Development Corporation« (später McBer & Company) selbst in die Hand nahm. Darauf komme ich im dritten Teil ausführlicher zurück.

Die Buchankündigung des Verlags Van Nostrand stellte *The Achieving Society* in eine Reihe mit geschichtsphilosophischen und kultursoziologischen Werken von Toynbee bis Parsons, nicht aber im additiven, sondern im korrekativen Sinn. »The book provides a solid, factual basis«, hieß es dort, »for evaluating [!] theories explaining the rise and fall of civilization as advanced by Toynbee, Spengler, Kroeber, Marx, Weber, Sorokin, Parsons, and others.«¹⁶² Im Diskurs um die im Kalten Krieg als bedroht gedachte westliche Zivilisation habe McClelland die nötigen Zahlen geliefert, um entwicklungspolitisch tätig werden zu können. »The findings«, hieß es in der Verlagsankündigung weiter, »provide a basis for suggestions on how to accelerate economic growth in underdeveloped countries when development plans focus on increasing the motivation needed for success.«¹⁶³

Nicht weniger als zehn lobende Ausschnitte aus Rezensionen führender Vertreter unterschiedlicher Disziplinen sollten der Bedeutung des Buches Gewicht verleihen. McClellands Fachkollege in Harvard, Gordon Allport, nannte *The Achieving Society* »immensely original«, Talcott Parsons sprach von einem »very significant landmark«, der Ökonom Bert Hoselitz in Chicago feierte »a delight to any social scientist«, der Historiker Richard Brace (Northwestern University), Autor von »The Making of the Modern World« (1961), sah »a valueable new dimension« für die Geschichtswissenschaft aufgetan, der Soziologe Daniel Lerner am MIT las eine »fascinating excur-

161 McClelland 1961, S. 437.

162 Diese Verweise bezogen sich auf die auch von McClelland zitierten Werke: Arnold Toynbee, *A Study of History* (abridged version 1947), Oswald Spengler, *The Decline of the West* (engl. 1932), Alfred Louis Kroeber, *Configurations of Culture Growth* (1944), Karl Marx, *Capital* (engl. 1926), Max Weber, *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* (engl. 1930) Pitrim Sorokin, *Social and Cultural Dynamics* (1937) und Talcott Parsons, *The Social System* (1951). Siehe *The Achieving Society* by David C. McClelland (Verlagsankündigung), Harvard University Archives, Papers of David McClelland, HUGFP 145, Box 104, Folder # [The Achieving Society – Promotional Materials – 1961].

163 *The Achieving Society* by David C. McClelland (Verlagsankündigung, Harvard University Archives).

sion through the history of social systems in terms of a characterological hypothesis«, der Ökonomen James Morgan sprach ebenfalls von einem »pathbreaking book«, Gerald Meier, einer der Begründer der Entwicklungsökonomie an der Stanford University, nannte die Arbeit »extremely challenging« und der Ingenieur und Geschäftsmann Max Weston Thornburg am Center for International Affairs in Harvard lobte den »pioneering effort, and a triumphant one«. ¹⁶⁴

Auch wenn in dieser für Werbezwecke zusammengestellten Lob-Liste drei prominente Ökonomen vorkamen (Meier, Hoselitz, Morgan), war die Reaktion anderer Fachleute, mit denen McClelland nicht gerade persönlich bekannt war (wie mit Hoselitz und Meier), kritischer. George Katona (Michigan University) sah in seiner Besprechung für den *American Economic Review* ökonomisches Wachstum stärker durch Massenkonsum als durch die Aktivitäten weniger Unternehmensführer beeinflusst und kritisierte McClellands universalistische, überhistorische Konzeption unternehmerischen Verhaltens. Gleichwohl hielt er fest: »Future studies of economic development cannot disregard what has been presented by McClelland.« ¹⁶⁵

Walter Weisskopf von der Roosevelt University in Chicago nannte das Buch im *Journal of Political Economy* zwar »a work of highest quality«, von dem Ökonomen lernen könnten, sah McClellands eigentliche These aber nicht bewiesen, weil aus einer Korrelation zwischen Leistungsniveau und steigender Stromproduktion kein kausaler Schluss hinsichtlich wirtschaftlichen Wachstums überhaupt gezogen werden dürfe. ¹⁶⁶ Benjamin Higgins, einer der prominentesten Entwicklungsökonomien Kanadas, widmete McClelland in seinem Handbuch *Economic Development. Principles, Problems, and Policies* (1959, Neuauflage 1968) ganze sieben Seiten, obwohl er, ähnlich wie Weisskopf, die zentrale These für nicht belegt hielt. Die statistische Datengrundlage sei schwach und McClelland Kenntnisse der einschlägigen ökonometrischen Fachliteratur nichtexistent. »Some of McClelland's correlations«, schrieb er zusammenfassend, »even if within the bounds of statistical significance, would seem frighteningly low to most econometricians, and when these are strung together in a chain where every link is weak, the causal connection between the variable at each end of the chain seems very weak indeed.« ¹⁶⁷ Ähnlich argumentierte Sayre P. Schatz (University of Ibadan, Nigeria, ab 1967 Temple University,

¹⁶⁴ The Achieving Society by David C. McClelland (Verlagsankündigung, Harvard University Archives).

¹⁶⁵ Katona 1962, S. 582.

¹⁶⁶ Weisskopf 1962.

¹⁶⁷ Higgins 1968, S. 249.

USA) im *Quarterly Journal of Economics*, McClelland für seine Entscheidung kritisierend, statt des Bruttoinlandsprodukts Elektrizitätswerte als Maß wirtschaftlichen Wachstums herangezogen zu haben, insbesondere vor dem Hintergrund, dass seine Leistungswerte deutlich geringer mit ersterem korrelierten.¹⁶⁸ »If economists are to take McClelland's hypothesis seriously«, schloss Schatz, »it must have sturdier and more objective support than McClelland has managed to provide.«¹⁶⁹

McClelland tat diese Einwände als für Ökonomen typischen Unwille ab, sich auf alternative Methoden einzulassen. »I would hope«, schrieb er in einer Replik auf Schatz, »that other economists would be more willing to consider them [alternative Methoden zur Messung wirtschaftlichen Wachstums] on their merits rather than dismiss them on the grounds that ›it just isn't done that way, my boy!«¹⁷⁰

Selbst wenn man diese kritischen Einwände in Rechnung stellt und berücksichtigt, dass McClelland rückblickend der Meinung war, von Ökonomen nie richtig beachtet worden zu sein, waren die Reaktionen insgesamt ein beachtlicher Erfolg für einen Psychologen, der selbst nie Wirtschaftswissenschaft studiert und methodisch Neuland betreten hatte.¹⁷¹ Für entwicklungspolitische Praktiker sowie Sozialwissenschaftler im Umfeld der von Bert Hoselitz herausgegebenen interdisziplinären Fachzeitschrift *Economic Development and Cultural Change* sollte sich McClellands These als nachhaltig einflussreich erweisen. *The Achieving Society* wurde ins Deutsche (1966), Spanische (1968), Japanische (1971) und Portugiesische (1972) übersetzt, finanziert durch die United States Information Agency (USIA) auch ins Französische. Eine stark gekürzte englische Version erschien 1961 in Indien,¹⁷² eine geplante Übersetzung ins Arabisch kam schlussendlich nicht zustande, zeigt aber, wie sehr die USIA daran interessiert war, McClellands Ideen weltweit zu verbreiten.¹⁷³

168 Schatz 1965, S. 236.

169 Schatz 1965, S. 241.

170 McClelland 1965a, S. 245.

171 McClelland hatte gehofft, sein Leistungsmotivationskonzept werde Eingang in die Wirtschaftstheorie finden, McClelland 1981, S. 98.

172 Siehe die Briefe der United States Information Agency an David McClelland vom 3. 6. 1974 bezüglich der Publikation in Indien; vom 24. 6. 1974 bezüglich der stark gekürzten Publikation in Frankreich. Papers of David McClelland, Harvard University Archives, HUGFP 145, Box 104, Folder: The Achieving Society Correspondence [1959–1978].

173 Siehe den Brief der United States Information Agency an McClelland vom 31. 3. 1976 bezüglich der geplanten Publikation in Ägypten und die Mitteilung am 30. 10. 1978, dass daraus nichts geworden sei, Papers of David McClelland, Harvard University Archives, HUGFP 145, Box 104, Folder: The Achieving Society Correspondence [1959–1978].

In Westdeutschland erschien McClellands Buch im November 1966 als Veröffentlichung des Hamburgischen Welt-Wirtschafts-Archivs beim Kohlhammer Verlag. Der deutsche Titel lautet *Die Leistungsgesellschaft: Psychologische Analyse der Voraussetzungen wirtschaftlicher Entwicklung*.¹⁷⁴ Die Studie erreichte den deutschen Buchmarkt in einer Zeit, da in der Bundesrepublik »Leistung« und »Leistungsgesellschaft« zu Reizwörtern der Neuen Linken aufzusteigen begannen. Mit der breit rezipierter Sozialsatire *Es lebe die Ungleichheit. Auf dem Wege zur Meritokratie* (1961, engl. Org. 1958) des britischen Soziologen Michael Young schien das »Leistungsprinzip« als Rechtfertigungsideologie sozialer Ungleichheit entlarvt.¹⁷⁵ Eine These, die Bundeskanzler Ludwig Erhard aus Sicht der Linken direkt bestätigte, als er in seiner letzten Regierungserklärung im November 1965 behauptete, die westdeutsche Gesellschaft habe in dem Maße »den Charakter einer Klassengesellschaft verloren«, wie sie zur »modernen Leistungsgesellschaft« geworden sei.¹⁷⁶

Gerade im Bildungsbereich bestanden offenkundig noch immer Klassen-schranken fort, die Vermögensverteilung entwickelte sich trotz steigender Realeinkommen insgesamt auseinander und im Sozialprestige zwischen Angestellten und Arbeitern gab es ein deutliches Gefälle.¹⁷⁷ Der Industriesozio-loge Lothar Hack schrieb im Sommer 1966, der einseitig auf Produktivitätssteigerung ausgerichtete Leistungsbegriff sei »der Vielfalt der individuellen Bedürfnisse und Begabungen gegenüber eine Zwangsjacke«. ¹⁷⁸ Mit Herbert Marcuses 1965 erneut aufgelegter Schrift *Triebstruktur und Gesellschaft* (engl. Org. 1955) und dem zwei Jahre später zum Bestseller avancierenden Buch *Der eindimensionale Mensch* (engl. Org. 1964) ließ sich dieses Argument zur umfassenden Kritik des fortgeschrittenen Kapitalismus ausbauen, was im linksalternativen Milieu vielfach geschah.¹⁷⁹

Diese sich bis in die Mitte der 1970er Jahre ziehende Leistungsdebatte sicherte McClellands Studie eine Aufmerksamkeit, die sie Anfang der sech-

174 Eine Zusammenfassung der Hauptthese erschien 1967 in »Motivation und Kultur«, eine Übersetzung von Aufsätzen McClellands, die die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* positiv besprach, siehe McClelland 1967b, Moser 1968.

175 Young 1961.

176 Siehe die Regierungserklärung Ludwig Erhards vom 10. 11. 1965, abgedruckt bei Stüwe 2002, S. 152 f. Siehe kritisch zu Erhards Konzept der »Formierten Gesellschaft«, die er als Leistungsgesellschaft definierte, Negt 1967.

177 Siehe zur zeitgenössischen Kritik Dahrendorf 1965, sowie aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive Herbert 2014, S. 785–787, Abelshauser 2004, S. 332.

178 Hack 1966, S. 30.

179 Siehe Reichardt 2014, S. 225, 654.

ziger Jahre wohl nicht erfahren hätte.¹⁸⁰ Rezensionen erschienen nicht nur in psychologischen Fachzeitschriften wie *Psychologische Rundschau* und *Archiv für die gesamte Psychologie*, sondern auch im *Spiegel*, *Das Argument* und im dadaistisch anmutenden Fachschaftsblatt *PSOP* der Bochumer Fachschaftsgruppe Psychologie.¹⁸¹ Um zwei Kapitel (5 und 8), einige Tabellen und den gesamten Anhang gekürzt und damit leserfreundlicher präsentiert sowie versehen mit zwei ausführlichen Vorbemerkungen der Herausgeber stellte das Hamburgische Welt-Wirtschafts-Archiv (HWWA) McClellands Buch der »interessierten Öffentlichkeit« als eine Studie vor, »die weit über die verschiedensten wissenschaftlichen Fachdisziplinen hinweggreift« und darin »dem fortschreitenden Spezialisierungsprozess« entgegenwirke, der insbesondere den »Aufgabenbereich der Entwicklungshilfe und der Entwicklungspolitik« drohe.¹⁸²

So jedenfalls sah das der dem konservativen Flügel der SPD angehörende Ökonom Heinz-Dietrich Ortlieb in seinem Geleitwort, seinerzeit Direktor des HWWA (bis 1978), das 1908 aus dem deutschen Kolonialinstitut hervorgegangen und nach dem Zweiten Weltkrieg zu einem der sechs führenden Wirtschaftsforschungsinstitute in der BRD aufgestiegen war.¹⁸³ Ortlieb hatte in den frühen sechziger Jahre Westafrika bereist und eines der Hauptprobleme deutscher Entwicklungshilfe in der einseitigen Ausrichtung auf wirtschaftliche Produktionsfragen unter Vernachlässigung der sozialen und politischen Verhältnisse gesehen.¹⁸⁴

Die Hamburger Psychologin Ingeborg Wendt hingegen, Übersetzerin und Mitherausgeberin von McClellands Studie, kritisierte McClelland in ihrer Vorbemerkung für seinen – aus ihrer Sicht – einseitig behavioristischen Ansatz, der die »Möglichkeiten seiner Erklärung von vornherein festlegt.«¹⁸⁵ Sie fragte sogar warnend, ob Maßnahmen zur Erhöhung des »Leistungsniveaus« die wirtschaftliche Entwicklung in einem Land in Gang bringen könne, wenn den Menschen »wesensfremde Lebensformen aufgezwungen werden?«¹⁸⁶ »Vielleicht wäre es deshalb für die Entwicklungshilfe viel wichtiger,« fuhr

180 Siehe zur bundesdeutschen Leistungsdebatte ausführlicher Kapitel 11.

181 Marschner 1967, Keil 1968, Anonymus 1967, Czeskleba 1967, Wacker/Zurek 1968, Wacker 1969.

182 Siehe Heinz-Dietrich Ortliebs Vorbemerkung in McClelland et al. 1966, S. nicht paginiert.

183 Zur außeruniversitären Wirtschaftsforschung in der BRD Nützenadel 2005, S. 92–99, Hesse 2016, S. 418–427.

184 Ortlieb 1961, S. 38. Ortlieb hatte sich 1940 mit einer Arbeit zur »Eingeborenenernährung und Ernährungspolitik im tropischen Afrika« habilitiert.

185 McClelland et al. 1966, S. 17.

186 McClelland et al. 1966, S. 19.

sie für ihre Herausgeber-Rolle bemerkenswert kritisch fort, »möglichst viele Daten über die einzelnen Länder zum Zwecke größtmöglicher Angemessenheit der Hilfeleistung zu sammeln, als von theoretischen Modellen auszugehen, die wie ein Zauberschlüssel für alle Türen passen müssten.«¹⁸⁷

Auch Gerd Fleischmann, der zweite Herausgeber, sah in seiner Vorbermerkung McClellands Studie kritisch. Die Einwände zusammenfassend, die unterdessen zur Originalausgabe in den USA erschienen waren, gab er zu bedenken, das nationale »Leistungsniveau« eines Landes anzuheben erfordere nicht weniger als eine Änderung der Bedingungen, unter denen die nächste Generation erzogen wird, also des Familienlebens, was nicht leicht herbeizuführen sei, »wenn man keine totalitären Methoden anwenden will.«¹⁸⁸ Selbst wenn man sanfter vorgehe und etwa über die Massenmedien Leistungsorientierung propagiere, sei der Nachteil derartiger Maßnahmen, »daß sie erst nach langer Frist wirksam werden.«¹⁸⁹

Das Spektrum der Rezension in Presse und Fachzeitschriften reichte von Anerkennung für den konsequent interdisziplinären Ansatz und den schieren Umfang des Projekts (*Spiegel*, *Psychologische Rundschau*), über Skepsis angesichts der methodisch-theoretischen Vorgehensweise und Kritik an den entwicklungspolitischen Schlüssen (*Archiv für die gesamte Psychologie*), bis hin zum ideologiekritischen Vorwurf des »Psychologismus«, der »einseitigen Reduktion des sozialen auf das psychologische Leben« (*Das Argument*, *PSOP*).¹⁹⁰

Heinz Heckhausen, der beratend an der Übersetzung des Buches beteiligt gewesen war, sah sich lange vor dessen Erscheinen dazu veranlasst, Atkinsons Risiko-Wahl-Modell, wie es bald genannt wurde, einer eingehenden Kritik zu unterziehen, auf dessen Grundlage, wie wir gesehen haben, McClellands These überhaupt erst plausibel geworden war. Ähnlich wie McClelland selbst, der von Atkinsons Modell nur das Risiko-Konzept, nicht aber den mathematischen Rationalismus übernommen hatte, ging mit dieser Auseinandersetzung für Heckhausen nun seinerseits keine Kritik an McClelland einher, aber doch eine generelle Kritik am amerikanischen Ökonomismus und eine insgesamt andere Ausrichtung seiner eigenen Motivationsforschung. Als theoretisierender Praktiker kam Heckhausen der mathematische Rationalismus hinter Atkinsons Risikowahl-Modell lebensfern, ja, irreführend vor. Zwar

187 McClelland et al. 1966, S. 19.

188 McClelland et al. 1966, S. 27.

189 McClelland et al. 1966, S. 27.

190 Wacker 1969, nicht paginiert. Siehe auch die zehn Jahre später formulierte Kritik an der Leistungsmotivationsforschung generell von Ali Wacker (Wacker 1976), der in Bochum bei Heckhausen studiert hatte.

sprach auch Heckhausen in Bezug auf das Konzept der »seelisch-sozialen Schulreife« von Risiken. Wie wir in Kapitel 7 sahen, bezogen sich diese aber auf die Eltern, wenn sie ihr Kind zur Selbstständigkeit erzogen und gewissen Gefahren aussetzten, ebenso wie die dabei empfundenen Ängste, das Kind könne sich etwas zuleide tun. Insofern Atkinsons Modell gerade den Leistungsmotivierten eine ausgeprägte Angst-Toleranz unterstellte, die er dann als Risikobereitschaft positiv beschrieb, schien es bei ihm eigentlich darum zu gehen, ein Leben mit Ängsten zu kultivieren. Heckhausen, dessen gesamte Beratungsarbeit aber auf die Beseitigung von Ängsten abzielte, gleich ob sie im schulunreifen Kind oder in dessen überbehütenden Eltern vorherrschte, stand dieser positiven Umdeutung des Angst-Aspekts skeptisch gegenüber. So wie Leistungsschwäche aus Erziehungsberater-Sicht auf Versagensängstlichkeit resultierte, musste für ihn Leistungsstärke auf einem weitgehenden Freisein von Ängsten beruhen.

Wie wichtig ihm der Nachweis dieser Annahme war, zeigt der Umstand, dass Heckhausen seine Habilitationsschrift ganz dem Verhältnis von »Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation« widmete, und zwar anhand einer eingehenden Auseinandersetzung mit der jüngsten amerikanischen Literatur, insbesondere der Theorien McClellands und Atkinsons.¹⁹¹ »Hoffnung« und »Furcht« als polare Tendenzen im »Leistungsbedürfnis« mit einem neuen TAT-Maß separat erfassend¹⁹² (statt wie McClelland und seine Mitarbeiter bisher undifferenziert zusammen), zeigte er, dass stark Leistungsmotivierte einseitig auf Erfolg fokussieren, schwache Leistungsmotivierte hingegen einseitig auf Misserfolg.¹⁹³ Während Erstere die Möglichkeit des Scheiterns weitgehend ausblenden und darum auch kaum Versagensangst empfinden, erwiesen sich Letztere trotz ihrer Versagenserwartung zugleich vom Wunsch geprägt, doch erfolgreich zu sein, also in einem inneren Konflikt befangen. Kurz: »Leistungsstarke« Personen ließen sich mit dem neuen Messinstrument als weitgehend angst- und konfliktfrei bestimmen, »Leistungsschwache« dagegen als konflikthaft und ängstlich. Atkinsons rationales Kalkül sich komplementär zu dem Wert 1 ergänzender Erfolgs- und Misserfolgswahrscheinlichkeiten sei zwar »logisch, aber kaum psychologisch«, wie Heckhausen schrieb, da stillschweigend vorausgesetzt werde, dass Erfolg

191 So der Titel der 1963 als Buch erschienen, im Juli 1962 abgeschlossenen Habilitationsschrift, Heckhausen 1963b.

192 Den Versuch, Hoffnung auf Erfolg/Furcht vor Misserfolg separat zu erfassen, hatten zuvor erstmals Russell Clark, Richard Teevan und Henry Ricciuti unternommen (Clark et al. 1956), nachdem McClelland auf die Notwendigkeit einer getrennten Erfassung bereits 1953 hingewiesen hatte, vgl. McClelland et al. 1953, S. 273.

193 Heckhausen 1963b, S. 220.

oder Misserfolg, »deren wahrscheinliches Eintreten abgeschätzt wird, [...] dem Abschätzenden gleich [...] wichtig oder unwichtig sind.«¹⁹⁴

Atkinsons Modell »logisch, aber kaum psychologisch« zu nennen, wog schwer. Ohne es als solches vollständig abzulehnen, teilte Heckhausen dessen implizite Grundannahme nicht, Menschen seien vollständig rational, sich selbst transparent und maximal sensibel – eben so, wie die ökonomische Fiktion des *homo oeconomicus* dies postulierte.¹⁹⁵ Zudem strebten die von ihm untersuchten leistungsmotivierten Versuchspersonen nicht, wie Atkinson postulierte, genau mittelschwere Ziele an, also solche mit genau fünfzigprozentiger Erfolgswahrscheinlichkeit, sondern lieber noch schwierigere (z. B. vierzigprozentiger Erfolgswahrscheinlichkeit), und dies eben ohne versängstliche Phantasien zu haben. Das aber hieß: Wer de facto weder das Gefühl habe, etwas aufs Spiel zu setzen, noch zu scheitern befürchte, suche kein Risiko, sondern etwas anderes. »[E]s ist sicher nicht nur – oder in erster Linie – Bevorzugung von Ungewißheit und Spannung«, schrieb Heckhausen, »als vielmehr die gerade mit mäßigen Erfolgswahrscheinlichkeiten einhergehende erhöhte Bedeutung der eigenen Leistung.«¹⁹⁶

Damit war das gemeint, was Kurt Lewin in Anschluss an Ferdinand Hoppe das »Anspruchsniveau« nannte. Jenes Streben, Handlungsergebnisse maximal auf das eigene Bemühen zurückzuführen, um das sich daraus ergebende »Ich-Niveau« »hochzuhalten«, wie Hoppe sagte.¹⁹⁷ Für Heckhausen tendierten die amerikanischen Motivationsforscher dazu, Anspruchsniveau und Risikobereitschaft in eins zu setzen, als wäre es dasselbe. Und das obwohl, wie Atkinson ja selbst gezeigt hatte, Leistungsmotivierte gerade für jene Art von Situation kein Interesse hegten, die durch ein mathematisch exakt angebbares Risiko definiert sind, nämlich für Glücksspiele.¹⁹⁸ Für Heckhausen stand darum fest: »Risikobereitschaft und Anspruchsniveau haben eine gewisse Ähnlichkeit, stimmen jedoch nicht überein.«¹⁹⁹ So sei es beispielsweise »riskant, unvorbereitet in ein Examen zu gehen«, aber dies zeuge sicher »nicht von einem hohen Anspruchsniveau.«²⁰⁰

194 Heckhausen 1963b, S. 220.

195 Ward Edwards definierte den »economic man« in seinem Forschungsbericht als »completely informed«, »infinitely sensitive« und »rational.« Edwards 1954, S. 381.

196 Heckhausen 1963b, S. 102.

197 Vgl. die Ausführungen auf Seite 156 in diesem Buch.

198 Das hatte Atkinson dazu genötigt, die »Risikobereitschaft« des Leistungsmotivierten auf solche Risiken einzuschränken, bei denen das eigene Können, und nicht der Zufall, den Ausschlag gibt. Freilich lässt sich das oft keineswegs leicht überschauen.

199 Heckhausen 1965a, S. 635.

200 Heckhausen 1965a, S. 635, Klaus Schneider, ein Schüler Heckhausens, vertiefte die Kritik an Atkinson in seiner Dissertation noch weiter. Seine Studie *Motivation unter Erfolgsrisiko*

Interessant ist, wie Heckhausen diese amerikanische Tendenz zur Gleichsetzung von Risikobereitschaft und Anspruchsniveau erklärte. In einem umfassenden Forschungsbericht zur Leistungsmotivationsforschung zwei Jahre nach Veröffentlichung seiner Habilitationsschrift schrieb er dazu: »Das wird durch das Forschungsinteresse nahegelegt, welches dort [in den USA] einerseits der Beziehung zwischen Unternehmer-Verhalten und wirtschaftlichem Aufstieg und andererseits Kaufentscheidungen von Konsumenten und dem Wett- oder Glücksspiel-Verhalten zugewendet wird.«²⁰¹ Heckhausen sah die amerikanische Motivationspsychologie in einem Maße im Dienst des Kapitalismus stehen, dass sich ihre Grundbegriffe gleichsam ökonomisch einfärbten. Seine eigene Forschung dagegen, das sagt diese abgrenzende Erklärung implizit mit, sollte von einer solchen Beeinflussung frei sein.

Das, was den Leistungsmotivierten auszeichne, beschrieb Heckhausen darum nicht ökonomistisch als Risikobereitschaft wie Atkinson und McClelland, sondern eher im Sinne einer bürgerlichen Tugend als »Tüchtigkeit«, die in seinen Augen jedem Menschen gut anstünde, nicht nur Unternehmern. Während McClelland, »achievement motivation« als »concern over competition with a standard of excellence«²⁰² definierte hatte, fasste Heckhausen das von ihm damit Gemeinte in bemerkenswert andere Worte: »Leistungsmotivation«, schrieb er, »läßt sich [...] definieren als das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in allen jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen kann.«²⁰³ Im Fall des Gelingens stelle sich ein Erfolgs-, im Fall des Misserlingens ein Misserfolgsgefühl ein; wer ersteres erwarte, sei erfolgsszuversichtlich, wer letzteres befürchte, misserfolgsängstlich.

Obwohl dieser Definition gemäß sowohl die »Erfolgsszuversichtlichen« wie die »Misserfolgsängstlichen« leistungsmotiviert seien, insofern sich beide mit einem Gütemaßstab auseinandersetzen, würden nur die Erfolgsszuversichtlichen Situationen aufsuchen, in denen ein Handlungsergebnis maximal von der eigenen Tüchtigkeit abhängt. Nur sie seien darum auch leistungorientiert, eben weil sie weitgehend angstfrei wären. Zwar veröffentlichte auch Heckhausen einen Artikel mit dem Titel »Leistungsmotivation und Unternehmer-Initiative« (1965), in dem er im Wesentlichen McClellands

erschien 1973 als erster Band in der von Heckhausen herausgegebenen Reihe »Motivationsforschung«, siehe Schneider 1973.

201 Heckhausen belegte diese Einschätzung mit Verweis auf Forschungsbeiträge von Ward Edwards, Norman Feather und John Atkinson, vgl. Heckhausen 1965a, S. 635.

202 Vgl. meine Diskussion auf Seite 165 f.

203 Heckhausen 1965a, S. 604.

Argument aus *The Achieving Society* zusammenfassend präsentierte, bevor dessen deutsche Übersetzung erschien.²⁰⁴ Insgesamt aber ging es ihm in seiner eigenen Forschung mit der Betonung von »Tüchtigkeit« doch stärker darum, eine Grunddisposition zu fassen, die *alle* Menschen antreibe, nicht nur eine gesellschaftliche Elite von Unternehmer-Persönlichkeiten. Misserfolgsängstliche würden demnach nicht nur unternehmerische Berufe meiden, wie McClelland annahm (was für sich genommen schlicht eine berufliche Präferenz und kein zu therapierendes Problem wäre), sie würden überhaupt zum Versagen neigen, insofern sie Herausforderungen von vornherein aus dem Weg gingen. Kinder mit »erhöhter mißerfolgsängstlicher Leistungsmotivation« galt es für Heckhausen darum »früh zu erkennen und therapeutischen Handlungsprogrammen zuzuführen.«²⁰⁵

Berufen konnte sich Heckhausen mit seiner grundständigeren Definition von Leistungsmotivation als Streben nach Tüchtigkeit auf Robert White, ein Kollege McClellands an der Harvard Universität, der 1959 einen »intrinsic need to deal with the environment« zur Diskussion gestellt hatte, den er »competence« oder »effectance motivation« nannte, was Heckhausen nicht mit dem Wort »Kompetenz«, sondern eben mit »Tüchtigkeit« übersetzte.²⁰⁶ Whites Vorschlag beruhte auf der Beobachtung, dass die menschliche Psyche kein geschlossenes System sei, das von außen oder innen gereizt nach Ausgleich strebe wie ein Dampfkessel, sondern ein komplexes Person-Umwelt-Interaktionsgefüge, das sich permanent an situative Lagen anpasse.²⁰⁷ In der Sprache des Behaviorismus formuliert, ging es um das Streben, sich selbst Fremdbekräftigungen zu verabreichen, die in den produzierten Effekten selbst bestehen.²⁰⁸ Zum Leistungsstreben werde dieser Drang, sobald ein Mensch kognitiv dazu in der Lage sei, Schwierigkeitsgrade unterschiedlicher Tätigkeiten zu unterscheiden, Handlungsfolgen auf sich

204 Heckhausen 1965b. Ein Jahr darauf hielt er vor dem Hamburger Mineralölwirtschaftsverband einen Vortrag zur »Psychologie der Unternehmer-Initiative« (Okt. 1966), siehe UnivA Bochum, Abgabe Heckhausen, Nr. 100. Soweit ich sehe, war dies der einzige Vortrag, den Heckhausen zum unternehmerischen Handeln hielt.

205 Heckhausen 1968b, S. 205.

206 White 1959, S. 318. Alternative Beschreibungen desselben sah Heckhausen außerdem bei Alfred Adler (1907), der von »Geltungsstreben«, bei Karl Bühler (1919), der von »Funktionslust« und bei Jean Piaget (1936), der von »Kreisreaktionen« und Spielverhalten sprach, vgl. Heckhausen/Roelofsens 1962, S. 314 f., Heckhausen 1972c, S. 959.

207 Heckhausen 1963a, S. 604. Auch wenn sich Heckhausen in seiner eigenen *Rahmentheorie der Motivation* (1963) einer regeltechnischen Logik und Sprache bediente, blieb er der Kybernetik gegenüber ebenso skeptisch eingestellt wie gegenüber dem ökonomischen Rationalismus Atkinsons. Siehe dazu Heckhausen 1963a, S. 614, Fußnote 7, rückblickend Heckhausen 1990, S. 16.

208 Heckhausen 1972c, S. 960.

selbst zurückzuführen sowie auf einen Gütemaßstab des Gelingens/Misslingens zu beziehen.

Das hatte sich Heckhausen gerade auch in Versuchen mit zwei- bis vierjährigen Kindern gezeigt, die genau ab dem Moment zu wetteifern begannen, ab dem sie kognitiv dazu in der Lage waren, Tätigkeitsprodukte auf das eigene Ich zu beziehen und mit entweder eigenen früheren Leistungen oder denen eines Gegenübers vergleichend als besser/schlechter einzuschätzen. Spätestens ab dreieinhalb Jahren war das bei allen Kindern der Fall, im frühesten beobachteten Beispiel bereits ab zweieinhalb Jahren. Empfänden jüngere Kinder eine noch selbstlose Freude am vollendeten Werk, etwa über einen selbstgebauten Turm, so ältere Stolz für eben diese Tat –, jenes leistungsthematische Erfolgsgefühl, das auf die eigene Tüchtigkeit bezogen sei und aus einem Tätigkeitsprodukt erst eine Leistung mache. Bei Misslingen stellte sich dagegen Schamgefühle ein, wo Zweijährige schlicht Ärger empfanden. Mit zunehmenden Alter verwandle sich die kindliche Handlungsfreude also in Stolz, Ärger in Scham und aus selbstlosem Spiel wurde in Heckhausens Interpretation Wettstreit.²⁰⁹ Kleine Kinder begannen dann das typische Verhalten des »Selber-Machen-Wollens« zu zeigen, weil sie der Handlungseffekt nur unter der Bedingung erfreue, dass er selbst hervorgebracht wurde.

Für Heckhausen erwies sich damit die Frühgenese leistungsmotivierten Verhaltens als Teil einer natürlichen, wenn auch durch die Erziehungsweise der Eltern beeinflussten kognitiven Reifung des Ich.²¹⁰ Darin unterschied sich seine Entstehungserklärung vom Ansatz McClellands, in dessen Diskrepanztheorie kognitive Entwicklungsbedingungen keine Berücksichtigung gefunden hatten. Heckhausen strich diese Differenz zu seinem amerikanischen Kollegen deutlich heraus.²¹¹ Die Mainzer Psychologin Heike Specht sah das Hauptverdienst von Heckhausens Forschung darin, »daß er eine Grundlage für ausgedehntere LM-Forschungen [Leistungsmotivations-Forschungen] auch in Deutschland geschaffen hat.«²¹² Sein in der Habilitation präsentierter Überblick über die amerikanische Forschung erleichtere die Einarbeitung in das Problemgebiet und der aufgewiesene Zusammenhang zwischen Leis-

209 Heckhausen/Roelofsen 1962, S. 394.

210 Heckhausen sprach von der Fähigkeit zur »zeitlichen Vorausbezogenheit«, also zur Antizipation zukünftiger Zustände, siehe dazu Heckhausen 1963b, S. 16, Heckhausen 1963a, S. 614, Heckhausen 1966, S. 140, Heckhausen 1972c, S. 958–965.

211 Heckhausen/Roelofsen 1962, S. 379.

212 Specht 1966, S. 165. Manfred Sader gab ein Jahr zuvor in der *Rundschau für Psychologie* eine kurze inhaltliche Zusammenfassung des Buches, ohne kritische Auseinandersetzung, siehe Sader 1965.

tungsmotivation und Anspruchsniveau-Setzung mache künftig phänomenologische Untersuchungen möglich.

Heckhausen hatte seine Habilitationsschrift vom Verlag auch direkt an McClelland schicken lassen, der sie – trotz der Kritik auch an ihm – als »a first-rate job« lobte und versprach, dafür zu sorgen, »that your contribution gets widely known.«²¹³ Der von ihm dann organisierte Rezensent Harry Kaufmann (ursprünglich aus Österreich) befand in *Contemporary Psychology*, dem Rezensionsorgan der American Psychological Association, das Buch sei »of considerable value as a source of ideas for replications and derivations«, trotz einiger methodischer Schwächen.²¹⁴ Er schloss mit dem Satz: »More attention should be paid to Dr. Heckhausen and his colleagues than has heretofore been the case.«²¹⁵ Heckhausen nutzte diese erste Aufmerksamkeit in den USA, um wenige Jahre später aus einem zunächst auf deutsch erschienen Forschungsbericht überwiegend amerikanischer Fachliteratur, den McClelland ebenfalls als »the best and most complete so far as I know«²¹⁶ gelobt hatte, seine erste englischsprachige Publikation zu machen. Versehen mit einem Vorwort McClellands erschien der Artikel zum Buch erweitert 1967 unter dem präntiösen Titel *The Anatomy of Achievement Motivation*.²¹⁷ Damit war Heckhausen auch in der amerikanischen Fachöffentlichkeit eingeführt.

Bochumer Schule und kognitive Wende

Im Sommer 1964, nur zwei Jahren nach Abschluss seiner Habilitation, erhielt Heckhausen einen Ruf an die neu gegründete – und erst im Folgejahr eröffnete – Ruhr-Universität Bochum (RUB). Zeitgleich lud ihn David McClelland an die Harvard Universität für einen Gastbesuch ein.²¹⁸ Während McClelland vor allem von Heckhausens theoretischer Arbeit und großer Belesenheit beeindruckt war (die auf amerikanischer Seite in Bezug auf deutsche For-

213 Brief McClellands an Heckhausen, nicht datiert (wahrscheinlich Mai 1964), siehe Papers of David McClelland, Harvard University Archives, HUGFP 145, Box 7, Folder # Heckhausen, Heinz [1964–1986].

214 Kaufmann 1964, S. 498.

215 Kaufmann 1964, S. 498.

216 Brief McClellands an Heckhausen, (14. 9. 1964), siehe Papers of David McClelland, Harvard University Archives, HUGFP 145, Box 7, Folder # Heckhausen, Heinz [1964–1986].

217 Heckhausen 1967a.

218 Heckhausen kam dieser Einladung im Folgejahr nach und verbrachte den Sommer 1965 in den USA, wahrscheinlich in Cambridge bei McClelland. Das geht aus einem Brief McClellands an Shelley Phillips vom 10. 9. 1965 hervor, siehe Papers of David McClelland, Harvard University Archives, HUGFP 145, Box 7, Folder # Heckhausen, Heinz [1964–1986].

schungsbeiträge keine Entsprechung hatte), interessierte sich der Bochumer Gründungsausschuss für Heckhausens praktisch-organisatorische Erfahrung. Gesucht wurde in Bochum ein Fachvertreter, »von dem auf Grund seiner bisherigen Berufserfahrung erwartet werden kann, daß er zum Aufbau eines Psychologischen Instituts befähigt ist, das den besonderen Verhältnissen und Anforderungen der industriellen, wirtschaftlichen und sozialen Umwelt der Universität Bochum Rechnung trägt [...]«. ²¹⁹

Nachdem die drei alten nordrhein-westfälischen Universitäten Köln, Bonn und Münster im Krieg stark zerstört worden waren, sollte mit der Neugründung in Bochum in erster Linie dem erwarteten Massenandrang Abhilfe geschaffen und der Sorge begegnet werden, in wissenschaftlich-technologischer Hinsicht international ins Hintertreffen zu geraten. Das war insbesondere nach dem Sputnik-Schock 1957 ein dringendes Anliegen, jenem Jahr, in dem sich der Deutsche Wissenschaftsrat gründete, auf dessen Initiative die Einrichtung der RUB im bis 1966 Unions-geführten, dann bis 1978 unter Heinz Kühn (SPD) unter einer Mitte-Links-Koalition regierten Nordrhein-Westfalen zurückging. ²²⁰ Zudem erhoffte man sich mit der Universitätsgründung »inmitten des Industrieviers« einen »kulturellen Akzent« zu setzen, »der wichtige Impulse über den Bereich der Universität hinaus für das kulturelle Leben der großen Städte vermitteln« werde, wie Paul Mikat, Kultusminister von NRW 1964 in einer Rede sagte. ²²¹ Weitere Neugründungen in Dortmund (1968) und Bielefeld (1969) folgten jener in Bochum in rascher Folge nach.

Der tiefgreifende Strukturwandel der Region hatte infolge des Ölbooms mit der Abwärtsentwicklung der Kohleförderung und daraus resultierenden Zechenschließungen gerade (1958) begonnen und sich Mitte der sechziger Jahre nochmals beschleunigt. ²²² Die Ausschreibung des RUB-Gründungsausschusses verriet den Wunsch, am einzurichtenden Institut psychologische Dienstleister für die Arbeiterregion Ruhrgebiet auszubilden: Betriebspsychologen, Eignungsdiagnostiker, Erziehungsberater, klinische Psychologen. Heckhausen habe mit seinem »kritischen Sinn für die Möglichkeiten und Grenzen der Testpsychologie«, seiner breiten Rezeption und eigenständigen Aneignung der internationalen Forschung, insbesondere aber mit seiner praktischen Erfahrung als Erziehungsberater gezeigt, dass er dafür der richtige

219 »Vorschlag für die Besetzung eines Lehrstuhls für Psychologie«, Brief des Vorsitzenden des Gründungsausschusses für die Universität Bochum an den Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (4. Mai 1964), Landesarchiv NRW, NW 178, Nr. 1064, S. 70.

220 Siehe zur Gründungsgeschichte der Ruhr-Universität Bochum, Lorenz 2012, S. 8 ff., siehe auch Herbert 2014, S. 795 f.

221 Mikat 1965, S. 13.

222 Abelschauser 2004, S. 202–212.

Kandidat sei. »Da er Theorie und Praxis schon bisher verbunden hat«, werde er in der Lage sein, »das Psychologische Institut aufzubauen und seine Disziplin in der für die Universität Bochum gewünschten [...] Art zu vertreten.«²²³

Neben Heckhausen kam nur ein einziger weiterer Kandidat für diese Aufgabe in Frage: der in Würzburg lehrende Persönlichkeitspsychologe Wilhelm Arnold. Nachdem dieser entschied, in Würzburg zu bleiben, nahm Heckhausen den Ruf nach Bochum am 17. November 1964 an. Er war 38 Jahre alt. Ein Jahr später folgte ihm Oskar Graefe nach, sein ehemaliger Kollege am Lehrstuhl Metzger, mit dem Heckhausen zusammen die Münsteraner Erziehungsberatungsstelle geleitet hatte.²²⁴

Das von beiden in den folgenden Jahren aufgebaute Bochumer Institut, dessen geschäftsführender Direktor Heckhausen bis 1970 war, entwickelte sich bis Anfang der 1980er Jahre zu einem der sechs größten Institute für Psychologie in der Bundesrepublik.²²⁵ Mit »nicht knapp« bemessenen Mitteln, wie Heckhausen 1967 für das Universitätsmagazin »Die Ruhr-Universität« schrieb,²²⁶ hatte er die Möglichkeit, das Institut mit den neuesten Spezialgeräten auszustatten und eine Psychologische Beratungsstelle mit festangestellten Leiter und zwei wissenschaftlichen Angestellten einzurichten.²²⁷ Als Mitglied der Universitätskommission für Baufragen gelang es ihm zudem, dem Institut eigene Werkstätten für die Herstellung versuchsspezifischer Apparate sowie ein Film- und Fotolabor samt Feinmechaniker, Elektroniker und Filmtechnikmeister anzugliedern.²²⁸

Im Trend mit den bundesweit rasch ansteigenden Studierendenzahlen zog das moderne Institut so Studieninteressierte aus der ganzen Republik an.²²⁹ Die Zahl der Hauptfach-Studenten stieg von 59 im Wintersemester 1965/66 auf 262 nur ein Jahr später, was Heckhausen schon 1967 dazu veranlasste, vor falschen Erwartungen zu warnen.²³⁰ Im Psychologiestudium gehe es nicht um »die Behebung persönlicher Schwierigkeiten« oder um »Psychotherapie«, vielmehr hätten sich die Studenten auf das Einüben statis-

223 »Vorschlag für die Besetzung eines Lehrstuhls für Psychologie«, S. 72 (Landesarchiv NRW).

224 Schönflug 2016, S. 3.

225 Die größten drei Institute befanden sich 1982 an den Universitäten Hamburg, FU Berlin und Köln (in dieser Reihenfolge absteigend), vgl. Wissenschaftsrat 1983, S. 67.

226 Heckhausen 1967b, S. 38–41.

227 Heckhausens Personal- und Sachmittelaufstellung, zitiert in einem Brief des Ministerialdirigenten Professor Dr. Wegner an Professor Dr. Wilhelm Arnold (12. 11. 1964), Landesarchiv NRW, NW 178, Nr. 1064, S. 35–37.

228 Schönflug 2016, S. 3.

229 Heckhausen 1967b, S. 45. Siehe zum Anstieg der Studierendenzahlen im Fach Psychologie seit den frühen 1960er Jahren die Statistiken in Wissenschaftsrat 1983, S. 20–22, 69.

230 Ruhr-Universität Bochum: Personal- und Vorlesungsverzeichnisse, Wintersemester 1966/67.

tischer Symbole und nüchterne Wahrnehmungsexperimente einzustellen.²³¹ Ähnliche Fehlerwartungen hielten sich jedoch auch an anderen Instituten hartnäckig.²³² Bis zum Wintersemester 1981/82 sollte die Zahl der in Bochum in Psychologie Immatrikulierten auf 900 anwachsen.²³³

Wolfgang Schönflug, einer von drei wissenschaftlichen Assistenten am Lehrstuhl Heckhausen, bemerkte rückblickend, Heckhausen habe in Bochum »im Alleingang ein Institut aus dem Boden gestampft, das baulich, technisch und personell nicht seinesgleichen hatte in Deutschland.«²³⁴ Mitglieder der Bochumer Fachschaft Psychologie beschrieben ebenfalls rückblickend (Ende der achtziger Jahre): »Es war zu Beginn etwas durchaus Erhebendes, in Bochum Psychologie zu studieren: da gab es keinen Muff unter den Talar; in der kleinen Institutsfamilie kannten sich Lehrkörper und Studenten persönlich; nur das Modernste war gerade gut genug. Auch Beton hatte noch jenen naiven Glanz der Aufbauphase; der Sichtwechsel zur Beton- und Getto-Universität trat erst nach längerem Studiengenuß auf.«²³⁵

Dieser Erfolg des Instituts war auch dem Umstand geschuldet, dass Heckhausen einige seiner fortgeschrittenen Studenten aus Münster mit nach Bochum brachte und dort zu Assistenten machte, so dass er seinen Lehr- und Forschungstätigkeit im bereits eingespielten Team genau dort fortsetzen konnte, wo er in Münster aufgehört hatte.²³⁶ Seine Forschungsgruppe beschäftigte sich weiter mit der Messung und Genese von Motiven, den Bedingungsfaktoren der Motivierung, mit Fragen der Theorieentwicklung wie auch mit solchen der Anwendung.²³⁷ 83 der 202 bis 1988 von Heckhausen betreuten Diplom- und Doktorarbeiten behandelten auf die eine oder andere Weise das Thema »Leistungsmotivation«, die restlichen nah verwandte Themen.²³⁸

231 Heckhausen 1967b, S. 45.

232 Siehe dazu Tändler 2016, S. 123, Mattes 1985, S. 292.

233 Siehe die Zahlen in Wissenschaftsrat 1983, S. 67, die allerdings auch Nebenfachstudierende einschließen.

234 Schönflug 2016, S. 3.

235 Zurek/Wacker 1988, S. 63.

236 So Rudolf Fisch, Herbert Götzl, Friedrich Kiekheben, siehe Ruhr-Universität Bochum: Personal- und Vorlesungsverzeichnis, Wintersemester 1966/67, S. 50.

237 Heckhausen, »Überblick über die Forschungstätigkeit der Arbeitseinheit ›Motivation und Entwicklung« (Lehrstuhlbereich Heckhausen) vom 1. 1. 69 bis zum 30. 6. 70 am Psychologischen Institut der Ruhr-Universität, Universitätsarchiv Bochum, Abgabe Heckhausen, Nr. 141.

238 Findbuch Heckhausen, Betreute Diplomarbeiten, Dissertationen und Magisterarbeiten, S. 16–26, Nachlass Heckhausen, Adolf-Würth-Zentrum für Geschichte der Psychologie der Universität Würzburg. Das Findbuch verzeichnet auch Arbeiten, die nach Heckhausens Tod (1988) fertiggestellt wurden. Sie wurden hier nicht mitgezählt.

Die besten unter ihnen erschienen ab 1973 in der neu beim Hogrefe Verlag eingerichteten Reihe »Motivationsforschung« als Monografien. Die Reihe sollte »dem schnelleren Umschlag von neuen Ideen, Ansätzen und Ergebnissen dienen, um die Motivationsforschung und ihre möglichen Praxisanwendungen mehr als bisher zu fördern.«²³⁹ Im Vorwort des ersten Bandes konstatierte Heckhausen ein »sprunghaft gestiegenes Interesse« an motivationspsychologischer Forschung, das über die Fachdisziplin hinaus auch »in weiten Praxisbereichen« vernehmbar sei.²⁴⁰ Die Reihe trug dazu bei, dass Heckhausens Forschungsgruppe als »Bochumer Schule« in der Bundesrepublik bekannt wurde und sich die Bearbeitung von motivationspsychologischen Themen als eigenständige Forschungsrichtung innerhalb der Psychologie etablieren konnte.²⁴¹

Die fast ausschließliche Fokussierung auf das Thema Leistungsmotivation stieß gerade unter Studierenden, die sich 1968/69 für den Aufbau einer neuen »Kritischen Psychologie« interessierten auch auf Widerstand. So schrieben die damaligen Studenten Adam Zurek und Ali Wacker rückblickend aus den späten achtziger Jahren: »Bei dem stockkonservativen aber sehr agilen Heckhausen mit seinen Assistenten (Götzl, Meyer, Trudewind u. a.) stand allein der Aufbau des Leistungsmotivations-Imperiums an.«²⁴² Dabei habe Heckhausen gegenüber Graefe dadurch dominiert, »daß er einen bis dahin völlig neuen Typus von psychologischem Ordinarius verkörperte: den technokratischen Wissenschaftsmanager, der emphatisch und ideologisch versiert moderne Psychologie verkaufen wollte und gleichzeitig in großem Stil managte (der Aufbau und die Besetzung der neuen Psychologischen Institute in NRW gingen stark auf Heckhausen zurück).«²⁴³ In seinem Büro habe Heckhausen, der »für die meisten Studierenden eine ferne Eminenz« geblieben sei, eine Forschungslandkarte zur Leistungsmotivationsforschung an der Wand hängen gehabt, »mit noch unbearbeiteten Themen als »weiße Flecken.«²⁴⁴

Für die Theorieentwicklung am Institut vielleicht am folgenreichsten erwies sich die Einrichtung einer permanenten Gastprofessur, mit der es

239 Vorwort des Heinz Heckhausen in Schneider 1973, S. 7 (der erste Band der Reihe). Heckhausen selbst veröffentlichte Band 2 und 9, bis 1990 erschienen 12 Bände.

240 Schneider 1973, S. 7.

241 Der Etablierungsprozess wurde mit dem Erscheinen von Heckhausens umfassenden, die gesamte Motivationsforschung bis Ende der siebziger Jahre bündelnden Lehrbuch *Motivation und Handeln* (1980) nochmals bestärkt. Das Lehrbuch erscheint bis heute, herausgegeben von Heinz Heckhausens Tochter Jutta Heckhausen.

242 Zurek/Wacker 1988, S. 63 f.

243 Zurek/Wacker 1988, S. 63 f.

244 Siehe die Erinnerungen von Ali Wacker bei Kölbl/Mey 2012, S. 11.

Heckhausen möglich war, auswärtige Motivationsforscher für einen längeren Zeitraum nach Bochum zu holen – eine »institutionell eingebaut[e] Dauerstimulans«, wie er es nannte.²⁴⁵ So weilte ab 1968 regelmäßig Frederick Kanfer (University of Cincinnati) in Bochum, der mit seiner Selbst-Managementtheorie wichtige Beiträge zur Verhaltenstherapie leistete. Außerdem gelang es Heckhausen, 1970–71 den Atkinson Schüler Bernard Weiner (University of California, Los Angeles) nach Bochum einzuladen sowie John Atkinson selbst für ein mehrtägiges Werkstattseminar.²⁴⁶ Heckhausen fuhr seinerseits 1968 als erster deutscher Psychologe auf das »Nebraska Symposium on Motivation« in die USA, »acquainting an English-speaking audience with some very interesting and important »non-English-speaking« research of his own and other across the Atlantic«, wie es im Tagungsband hieß.²⁴⁷ Als David McClelland im Frühjahr 1972 eine Forschungsreise durch Südostasien für das kommende Jahr plante, fragte er Heckhausen, ob er ihn in Harvard mit zwei Vorlesungen und einem Graduiertenseminar vertreten wolle.²⁴⁸ 1980 gar wandte sich McClelland mit der Frage an Heckhausen, ob dieser nicht einen Nachwuchswissenschaftler aus seiner Forschungsgruppe für eine zu besetzende Assistenzprofessur in Harvard empfehlen könne. »I realize,« schrieb McClelland, »it is a long shot to ask you, but you are certainly the major center of motivation research today, and we'd be glad to have any of your people apply for the job whom you can recommend strongly.«²⁴⁹ Diese Zitate zeigen, dass das von Heckhausen geleitete Institut auch international einen hervorragenden Ruf genoss und gut funktionierende transatlantischen Beziehungen unterhielt. Die im Rahmen dieses Austauschs angeregten Arbeiten führten Anfang der siebziger Jahre zur Revision von Atkinsons Risikowahl-Modell, das seit 1957 die Forschung dominiert hatte.²⁵⁰

245 Heckhausen 1967b, S. 40.

246 Heckhausen, »Überblick über die Forschungstätigkeit der Arbeitseinheit ›Motivation und Entwicklung« (Lehrstuhlbereich Heckhausen) vom 1. 1. 69 bis zum 30. 6. 70 am Psychologischen Institut der Ruhr-Universität, S. 3 und 5, Universitätsarchiv Bochum, Abgabe Heckhausen, Nr. 141.

247 Arnold 1968, S. ix. Siehe Heckhausens Beitrag: Heckhausen 1968a.

248 Heckhausen konnte aus Zeitgründen auf dieses Angebot nicht eingehen. Siehe den Brief McClellands an Heinz Heckhausen (19. 5. 1972) sowie Heckhausens Antwort vom 5. 6. 1972, Papers of David McClelland, Harvard University Archives, HUGFP 145, Box 7, Folder: Heckhausen, Heinz [1964–1986].

249 Brief McClellands an Heinz Heckhausen (22. 10. 1980), Papers of David McClelland, Harvard University Archives, HUGFP 145, Box 7, Folder: Heckhausen, Heinz [1964–1986].

250 Siehe für diese Einschätzung das Vorwort der Heckhausen Schüler, Schmalt/Meyer 1976, S. 11.

Heinz Heckhausen hatte reichlich Gelegenheiten, seine motivationspsychologischen Erkenntnisse zur Gestaltung der bundesdeutschen Bildungslandschaft einzubringen. Als Sachverständiger schrieb er für den Deutschen Bildungsrat (1966–68) Gutachten, darüber hinaus wirkte er in den wissenschaftlichen Beiräten zur Entwicklung von Hochschulzugangstests der Kultusministerkonferenz (1976–86) sowie am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1971–80). Zwischen 1981 bis 1987 war er Mitglied im Deutschen Wissenschaftsrat (in den letzten beiden Jahren als Vorsitzender), und von 1980 leitete er für zwei Jahre die Deutsche Gesellschaft für Psychologie als Präsident, 1983 wurde er Direktor am neu gegründeten Max-Planck-Institut für psychologische Forschung in München (bis 1988). In einem 1968 in der Zeitschrift *Die deutsche Schule* veröffentlichten Artikel »Motivation in der Leistungsgesellschaft« hatte er bereits verkündet, seine Erkenntnisse drängten »gebieterisch nach praktischer Anwendung«.²⁵¹ Darum wird es im dritten Teil gehen.

251 Heckhausen 1968c, S. 647.

9 Fazit: Demokratie, Kapitalismus und menschliche Natur

Psychologen, die sich nach dem Zweiten Weltkrieg dem Thema Motivation zuwandten, bearbeiteten auf der Ebene der menschlichen Natur, was die Welt des Kalten Krieges in Atem hielt: ein weit verbreitetes Misstrauen gegenüber den wahren Absichten des Gegenübers und die Angst, diesem unterlegen zu sein und zu versagen. Zwei Grundstimmungen, in denen sich der Wettstreit der Systeme im Wettbewerb des sozialen Miteinanders spiegelte. Was Sigmund Freud 1930 den »Narzissmus der kleinen Unterschiede« genannt hatte, um den Stolz von Individuen, Gruppen und Nationen auf ihre jeweiligen Eigenheiten zu bezeichnen, schien für die neue Situation des Kalten Krieges zu freundlich formuliert.¹

David Riesman sprach 1950 in direkter Abgrenzung zu Freud von »anxiety rather than pride«, von »competition rather than openly rivalrous display«.² Gemeint waren damit die Sozialbeziehungen innerhalb der amerikanischen Gesellschaft, nicht die internationalen Beziehungen zwischen den zwei ideologischen Blöcken, auch wenn sich etwa der Hinweis, schon Kinder verstünden dieser Tage, die häufige Doppelbödigkeit in den Urteilen ihrer Peergroup zu erkennen, beinahe so las. »While they learn to cling desperately to words – most signals are given in words –«, hieß es an einer Stelle in *The Lonely Crowd*, »at the same time they learn to distrust them.«³ Dass sich der Aufstieg der Motivationspsychologie im Kalten Krieg ausgerechnet als Leistungsmotivationsforschung vollzog, und zwar sowohl (und zuerst) in den USA wie auch in der BRD, hatte viel mit dieser Konstellation aus Misstrauen und Versagensangst zu tun.

Das Misstrauensproblem führte zur Suche nach einem Weg, Motive empirisch zu erschließen, und das zu diesem Zweck (weiter-)entwickelte Messinstrument – der Thematische Auffassungstest – zur Entscheidung, dazu solche Motive oder Bedürfnisse auszuwählen, die sich ethisch unbedenklich und labortechnisch unkompliziert würden evozieren lassen. Das war

¹ Freud verwendete diese Formulierung erstmals 1918 in seinem Aufsatz »Das Tabu der Virginität«, dort noch ausschließlich auf die Rivalität der Geschlechter bezogen, weitete ihren Bedeutungsgehalt aber in *Das Unbehagen in der Kultur* (1930) auf soziale Gemeinschaften und Nationen aus. Siehe zur Evolution des Konzepts, Buse 2020.

² Riesman 1958, S. 47 (erste Aufl. 1950).

³ Riesman 1958, S. 84.

zunächst das Hungerbedürfnis, evoziert durch Fasten. Weil man glaubte, das in der amerikanischen Gesellschaft so weit verbreitete Streben nach Erfolg funktioniere genau wie dieses, war es dann ein Motiv, das man analog zum Hunger-Bedürfnis »need for achievement« nannte, experimentell erzeugt durch Misserfolgserlebnisse. Als nach Jahren intensiven Forschens 1952 herauskam, dass dieses »Leistungsbedürfnis« gerade nicht der Mangellogik des Hungers folgte, sondern aus einer Spannung zwischen Versagensangst und Erfolgszuversicht zu resultieren schien, rückte die Angst in ein neues Licht. Als konstitutiver Bestandteil leistungsmotivierten Verhaltens erhielt sie nun einen auch positiven, nämlich produktivmachenden Sinn.

Damit zeichnete sich jene Lösung für das Angst-Problem des Kalten Krieges ab, von der Arnold Toynbee 1949 gesprochen hatte, als er forderte, »to turn unavoidable worries to good account«.⁴ Natürlich war das Forscherteam um David McClelland nicht angetreten, Toynbees Forderung zu entsprechen. Zwischen dem weithin geteilten Wunsch aber, die Situation des Kalten Krieges positiv zu wenden, und dem Aufstieg der Leistungsmotivationspsychologie bestand insofern ein Zusammenhang, als diese Forschung genau in dem Moment zum Durchbruch gelangte – das heißt im großen Stil gefördert wurde und sich institutionell verankern konnte –, wie ein neues Konzept für diese »produktive Angst« gefunden war: die Risikobereitschaft.

Erst als McClelland im August 1955 unter Rückgriff auf John Atkinsons Risiko-Begriff zu erklären in der Lage war, warum Leistungsmotivierte ausgerechnet in unternehmerische Berufe streben sollten, bewilligte die Ford Foundation dessen Antrag zur Erforschung von Leistungsmotivation und Wirtschaftswachstum. Und zwar deshalb, weil sich die Gutachter dieses Antrags – darunter Max Millikan, einer der einflussreichsten entwicklungspolitischen Berater Präsident Eisenhowers – von den in Aussicht gestellten Erkenntnissen die Konzipierung einer Entwicklungspolitik erhofften, die wirksamer wäre im Wettbewerb um die Gunst der »Dritten Welt« – und billiger.⁵ Noch im selben Jahr (1955) spendete die Ford Foundation der Harvard Universität einen neuen Lehrstuhl, zu dessen Einrichtung McClelland während seiner Zeit als stellvertretender Direktor der Behavioral Science Division selbst noch geraten hatte und auf den er dann berufen wurde – ganz im Sinne der Ford Foundation von 1956 an darauf konzentriert, seine motivationspsychologische Forschung mit Blick auf entwicklungspolitische Fragen fortzusetzen.

4 Toynbee 1949, S. 30.

5 Tatsächlich vollzog die Eisenhower Administration, wie wir im dritten Teil sehen werden, Ende der fünfziger Jahre einen entwicklungspolitischen Strategiewechsel, dessen geistige Väter Max Millikan und Walt Rostow waren.

McClellands Verknüpfung von Leistungsmotivation und Wirtschaftswachstum ließ dessen Forschungsprogramm aber nicht nur als Angebot erscheinen, mit dem sich das Angst-Problem würde produktiv wenden lassen. Die Entdeckung Marian Winterbottoms, das »Leistungsbedürfnis« resultiere aus »Selbstständigkeitserziehung«, brachte das Konzept auch mit »demokratischen« Verhalten in Verbindung und seine Förderung mit »Demokratisierung«. Erzögen »autoritäre« Eltern ihre Kinder zu Abhängigkeit und Leistungsschwäche, so »demokratische« zu Selbstständigkeit und Leistungsstreben. Für McClelland war Selbstständigkeit von seiner behavioristischen Warte aus besehen letztlich nichts anderes, als jegliches Tun von Neuem als ein Problem aufzufassen, dessen »Lösung« ohne die Hilfe anderer vom Vermögen abhängt, dem eigenen Können entsprechende Herausforderungen zu wählen. Weil dies eine Könnenserfahrung voraussetze, die ein Kind nur erwerbe, wenn es sich im Umgang mit seiner Umwelt erprobe, seien dafür Eltern erforderlich, die eben dazu ermutigen.

Die als unternehmerisch bestimmte Neigung, mittlere Risiken einzugehen und das als »demokratisch« deklarierte Streben, sich an den Reaktionen der (sozialen) Umwelt auszurichten, wurde darum mit demselben Grundbedürfnis erklärt: Feedback über die eigene Performance einzuholen. So wie die so gefundene Definition unternehmerischen Handelns eine spezifische Vorstellung des Unternehmers festschrieb, so die so gefundene Definition demokratischen Verhaltens eine spezifische Vorstellung von »Demokratie«. Erstere ging auf den Chicagoer Ökonom Frank Knight zurück, letztere beruhte auf einer Adaption von Riesmans »other-directedness«. Beides zusammengenommen erlaubte McClelland, seine von Max Weber hergeleitete These zum geschichtsphilosophischen Großargument auszubauen und den Anspruch zu erheben, eine psychologische Erklärung zivilisatorischer Entwicklung gefunden zu haben. Noch dazu eine, die eine Alternative zum Historischen Materialismus bot.

In ihrer motivationspsychologischen Erklärung waren Risikobereitschaft und »other-directedness« nun als psychologische Universalien ausgewiesen, deren Entstehung von bestimmten Erziehungstechniken abhängt, an sich aber nicht kultur- oder religionsspezifisch gebunden sei. Eben darum wurden diese Techniken für McClelland in Form von Trainingsprogrammen exportierbar. Ihr Einsatz versprach in einem Streich »Demokraten« und Unternehmer zu erzeugen. Während Modernisierungstheoretiker wie der Soziologe Seymour Martin Lipset, der Wirtschaftshistoriker Walt Rostow oder die Politologen Gabriel Almond und Sydney Verba Demokratie noch immer elementar mit der Institution des Wählengehens, öffentlicher Debatte (wenn auch eher zwischen Eliten und weniger in der breiten Masse) und

vor allem mit einem starken steuernden Staat in Verbindung brachten,⁶ glaubte McClelland, »achieving societies« wären von einer inneren Harmonie getragen, weil in ihnen ein jeder immer schon auf den anderen hin orientiert handle und nur das tue, was von ihm erwartet werde. »Demokratie« hieß für ihn in erster Linie individuelle Freiheit und Interessenausgleich durch gegenseitige Anpassung. »[I]t is not indifference that makes compromise possible in a democracy«, schrieb er in einer Empfehlung für die Ford Foundation, »but the positive believe that what other people think is important – even though it may be completely wrong from the individuals point of view. Some feel this is the crucial test of American democracy [...]«. ⁷ Eine das Ganze der Gesellschaft steuernde und vor allem auf soziale Gleichheit abzielende Politik (samt einer damit verbundenen Vorstellung vom Gemeinwohl) schien ihm nicht nur überflüssig, sondern auch kontraproduktiv, weil sie den Einzelnen in seinem lokalen Einflussbereich daran hindere, eigene Ziele zu setzen und unmittelbares Feedback auf sein Tun zu erhalten. Wir werden im dritten Teil sehen, inwiefern McClelland damit die modernisierungstheoretische Programmatik seiner Kollegen hinter sich ließ und als ein Vorläufer neoliberaler (Entwicklungs-)Politik gesehen werden muss.

Im Unterschied zu den USA vollzog sich der Aufstieg der Leistungsmotivationsforschung in Westdeutschland nicht als großes entwicklungspolitisches Versprechen, sondern zunächst als therapeutische Arbeit am Schulangstproblem. Es war Heinz Heckhausens Intervention in der Debatte um das richtige Einschulungsalter, in deren Zusammenhang das neue amerikanische Wissen in die westdeutsche Psychologie Eingang fand, weil sich damit – insbesondere mit Winterbottoms Studie zur »Selbstständigkeitserziehung« – die vermeintlich natürliche Schulreife als erziehungsbedingte Variable re-interpretieren ließ, mit konkreten, schulpolitischen Folgen. Heckhausen und seine Mitarbeiter fügten damit der amerikanischen Verknüpfung von Selbstständigkeit und Leistungsmotivation noch die Schulreife hinzu, was dem Konzept insofern von Anfang an eine neue Bedeutung gab, als darin der Angst-Aspekt als das erhalten blieb, was er ursprünglich gewesen war, nämlich eine zu beseitigende Störung. Denn Sitzenbleibern in der Erziehungsberatungsstelle zu helfen, hieß, an ihren Versagensängsten zu arbeiten, mit dem Ziel, diese so weit als möglich zu reduzieren oder ganz zu beseitigen.

Heckhausens Berufung an die neugegründete Ruhr-Universität Bochum

6 Siehe dazu Gilman 2003, S. 48–50, sowie Lipset 1959, Rostow 1958, Almond/Verba 1963.

7 McClelland, »The Place of Public Service in the American Way of Life«, S. 8 (Ford Foundation Archives).

im Jahr 1964, mit der sich die westdeutsche Motivationspsychologie zu etablieren begann, beruhte sowohl auf seiner praktischen Beratererfahrung in Münster wie auch auf seiner eigenständigen Weiterentwicklung der amerikanischen Forschung. Das von ihm in seiner Habilitationsschrift entwickelte Verfahren, Hoffnung und Furcht separat zu messen, führte erst zu dem Befund, dass »Leistungsmotivierte« angstfrei seien (»Leistungsschwache« dagegen ängstlich), dann zur sukzessiven Neubestimmung des »Leistungsbedürfnisses« als »Selbstbegründungssystem«, dessen Ausbildung eine Frage der kognitiven Entwicklung sei. Nicht mehr das Streben nach mittleren Risiken und damit vorzugsweise unternehmerischen Tätigkeiten, sondern das viel grundsätzlichere Bedürfnis, seine »Tüchtigkeit« zu steigern oder möglichst hoch zu halten, rückte damit ins Zentrum dessen, was Heckhausens Forschungsgruppe unter Leistungsmotivation verstand.

Das Feld möglicher praktischer Anwendung war in Westdeutschland damit breiter als in den USA. Als »Schlüsselmotiv unserer gesamten Arbeits- und Berufswelt«, erklärte Heckhausen in einem Vortrag für die RIAS Funkuniversität im November 1964, bestimme die »Leistungsmotivation [das] Lebensgeschick eines jeden.«⁸ Hatte die amerikanische Motivationspsychologie eine Wendung in Richtung Ökonomie genommen und sich dabei selbst ökonomisiert, so setzte die westdeutsche sich gerade davon mit dem Vorwurf des Ökonomismus ab. Heckhausens praktische Arbeit mündete in die Schul- und Hochschulpolitik. McClellands außeruniversitäre Karriere als international agierender Unternehmer-Wissenschaftler führte in die Entwicklungsarbeit. Beide Psychologen trieb es damit aus der Rolle des Wissenschaftlers in jene des politischen Akteurs, weil beide meinten, einen Schlüssel zur Lösung drängender gesellschaftlicher Probleme zu besitzen. So wie politische Philosophen nicht umhin kommen, ihren Theorien zur optimalen Einrichtung von Staat und Gesellschaft eine Konzeption der menschlichen Natur zugrunde zu legen,⁹ so schienen McClelland und Heckhausen, die an der Definition der menschlichen Natur arbeiten, umgekehrt dazu geneigt, Vorstellungen zur Organisation des gesellschaftlichen Miteinanders zu entwickeln – und sich für deren Umsetzung zu engagieren. Welche Form von »Politik« sich daraus ergab, ist Gegenstand des nun Folgenden.

8 Heckhausen 1964, S. 1. Der Vortrag wurde am 2. 11. 1964 in der Reihe »Die moderne Gesellschaft in der zweiten Jahrhunderthälfte« gesendet, siehe das Programm im Anhang eines Briefs von Dr. Kurzrock an Heinz Heckhausen (16. 2. 1965), Adolf-Würth-Zentrum für Geschichte der Psychologie der Universität Würzburg, Nachlass Prof. Dr. Heinz Heckhausen, Karton 57.

9 »Every political theory rests on assumptions about human psychology and about how the world operates causally [...].« Shapiro 2012, S. 140, siehe auch: 22, 40, 118, 141, 172.

DRITTER TEIL

POLITIK DER SELBSTSTEUERUNG

**MOTIVATIONSPSYCHOLOGEN ALS
POLITISCHE AKTIVISTEN, 1957-1974**

David McClelland gründete 1963 seine eigene Beratungsfirma, mit der er fortan als Unternehmer-Wissenschaftler versuchte, direkt vor Ort – in Schulen, Unternehmen und ganzen (Insel-)Populationen – auf die Gesellschaft einzuwirken. Heinz Heckhausen avancierte nach seinem Wechsel an die Universität Bochum zum Wissenschaftsmanager; als Verfasser von Gutachten und Empfehlungen war er an der Ausarbeitung von bildungspolitischen Reformkonzepten beteiligt und als Politikberater aktiv. Gemeinsam war beiden der Anspruch, so grundlegende Probleme wie die Sicherung wirtschaftlichen Wachstums und die Herstellung von Chancengerechtigkeit durch die Anregung individuellen Leistungsstrebens zu realisieren, das heißt durch Techniken der Selbstmobilisierung oder Selbststeuerung. McClelland versuchte dies durch die Trainierung Einzelner als Exponenten und Multiplikatoren der gesamten Gesellschaft, Heckhausen durch die Schaffung von »leistungsdifferenzierenden« Strukturen. Im Folgenden werde ich am Beispiel der Motivationspsychologie für die Entwicklungspolitik in den USA (im In- und Ausland) und für die Bildungspolitik in Westdeutschland herausarbeiten, wie für beide Varianten gesellschaftlicher Intervention Wissenschaft in praktisches Handeln übersetzt wurde, indem sich die beiden Motivationspsychologen de facto zu politischen Aktivisten wandelten.¹

Um das Spezifische dieser Form von »Politik« historisch einordnen zu können, ist zunächst ein kurzer Blick auf die Deutungen nötig, die in der Forschung zu den sechziger Jahren entwickelt worden sind. In politikgeschichtlicher Hinsicht werden sie ja häufig als Jahrzehnt der gesellschaftlichen Strukturveränderungen und Planung beschrieben, nicht aber als Jahrzehnt der Selbststeuerung.² Das trifft sowohl für Westeuropa zu, insbesondere Westdeutschland – hier ist häufig von den »langen sechziger Jahren« (1957–1973) die Rede –, wie auch für die USA, wo die Zeit zwischen dem Regierungsantritt von John F. Kennedy 1961 und dem Ende der Präsidentschaft Lyndon Johnsons 1969 eine zweite Phase (nach dem New Deal) der großen innen- und außenpolitischen Pläne und Reformen war.³ Man denke an Kennedys 1961 verkündete »decade of development« und Johnsons drei Jahre später versprochene *Great Society*. Dirk von Laak nannte die

1 Ausführlicher zum Konzept des *scientific political activism*, das ich zusammen mit Pascal Germann und Monika Wulz zur Diskussion gestellt habe, Held et al. 2022.

2 Mit Blick auf die Gesellschaft erinnern wir sie selbstverständlich als Jahrzehnt der Proteste.

3 Doering-Manteuffel/Raphael 2012, S. 39–45, van Laak 2008, Gosewinkel 2008, Doering-Manteuffel 2008, Metzler 2005, Ruck 2000, im europäischen Vergleich Judt 2006, S. 399–401, aus welt- und wirtschaftsgeschichtlicher Perspektive Plumpe 2019, S. 515–522. Zu den USA siehe Lepore 2018, S. 599–631, Woods 2016, Agar 2008, Marwick 1998, einen historiographischen Überblick bietet Rossinow 2018.

1960er Jahre gar die »historische Sattelzeit der Planung«. ⁴ Im Unterschied zu den fünfziger und den siebziger Jahren wird beiderseits des Atlantiks das Besondere dieser Zeit allerdings nicht so sehr im Planen an sich gesehen, denn geplant wurde sowohl vorher (wenn auch verdeckt, weil tabuisiert) ⁵ als auch nachher (sogar noch mehr) ⁶, sondern im ungebrochenen Machbarkeitsglaube, der das planerische Denken aller politischen Couleure mit einem einmaligen Optimismus erfüllt habe. In Westdeutschland bezog sich das vor allem auf die Bereiche Bildung, Städtebau, Verkehr und wirtschaftlichen Strukturwandel, weil hier nach dem Ende des Wiederaufbaus nicht mehr punktuell, sondern nur noch strukturell zu behebende Probleme auftraten, die je eigene Krisendiskurse entfachten. In den USA bezog sich das auf die Bekämpfung der Armut, die Lösung des »Rassen«-Problems, den Schutz der Umwelt und die Entwicklung des Globalen Südens – um nur die wichtigsten Problemfelder zu nennen.

Auf die Frage, woher sich diese spezifische Zuversicht in die Möglichkeiten der Planung speiste, wird in der Forschung einerseits auf neue Technologien verwiesen, allen voran die Kernenergie und die elektronische Datenverarbeitung, weil erstere ein fortdauerndes Wirtschaftswachstum zu garantieren schien und letztere »als Hilfsmittel zur besseren Erfüllung staatlicher Aufgaben« ⁷ eine ganz neue Effizienz und Objektivität in die Verwaltungen und das interministerielle Regierungshandeln brachte. ⁸ Andererseits wird die umfassende Einbeziehung wissenschaftlicher Experten in nahezu allen Politikbereichen angeführt und das sich daraus ergebende Selbstverständnis staatlicher Akteure, die immer komplexer werdende Wirklichkeit rational steuern zu können. ⁹ In dieser Erklärung verschmilzt das Paradigma der »Planung« mit jenem der »Modernisierung«, weil eine an Wissenschaft und neue Technologien rückgebundene »rationale Politik« insofern die Sachwalterin des »machbaren Fortschritts« ¹⁰ gewesen sei, wie sie diesen durch groß angelegte Entwicklungsprojekte selbst ins Werk zu setzen beanspruchte und damit auch eine Transformation des Menschen bewirken würde. ¹¹ Ein Narrativ, das den Prognosen und Theorien der amerikanischen Modernisie-

4 van Laak 2008, S. 325.

5 Siehe dazu Ruck 2000, S. 364.

6 Siehe dazu Bröckling 2016, S. 269 f.

7 Zitat aus dem »Bundesbericht Forschung II (1967), zitiert bei Metzler 2005, S. 781.

8 Metzler 2005.

9 Dazu Metzler 2005, S. 779–790, Ruck 2000, S. 378, Raphael 1996, S. 177 f., 182 f.

10 Metzler 2005, S. 783, 779.

11 Siehe etwa die Rede von der »Modernisierung der Gesellschaft« bei Dahrendorf 1965, S. 25, 65–81.

rungstheoretiker wie Alex Inkeles, Edward Shils oder Daniel Lerner auffällig ähnelt.¹² »Planung als Modernisierung, Modernisierung durch Planung«, schreibt etwa Anselm Doering-Manteuffel, »markierten das zentrale Orientierungsprinzip für Staat und Verwaltung einerseits sowie Wirtschaft und Staat andererseits.«¹³

Planung habe dieser Deutung zufolge immer aufs Ganze der Gesellschaft gezielt, auf »Gesellschaftspolitik«, was sowohl einen alles überwölbenden starken Staat, als auch einen impliziten Antiindividualismus vorausgesetzt habe, insofern es eben um die Veränderungen der grundlegenden Strukturen und nicht um die Veränderung einzelner Individuen ging.¹⁴ »Als ideologische Vorannahme bedarf Planung des Antiindividualismus«, so nochmals Doering-Manteuffel, »und einer indifferenten, wenn nicht ablehnenden Haltung gegenüber dem Weltbild des klassischen Liberalismus.«¹⁵ Die Idee einer aufs Individuum zielenden Politik der Selbststeuerung wird darum gemeinhin nicht mit den sechziger Jahren, sondern mit den eher späten siebziger, ja den achtziger Jahren in Verbindung gebracht, genauer noch, mit dem Aufstieg dessen, was man Neoliberalismus nennt. Ihr »Durchbruch« sei gerade eine Antwort auf das Scheitern der großen Planungsutopien gewesen und im Zusammenhang mit einem sich nun wieder zurückziehenden, zur Eigeninitiative aufrufenden Staat zu sehen.¹⁶

Zwar wird konzediert, dass die Planung nie ein unangefochtenes Paradigma war und auch in den sechziger Jahren ihre Kritiker hatte. Allerdings habe weder die totalitarismustheoretisch inspirierte Technokratie-Kritik der Konservativen (von Helmut Schelsky bis Hans Joachim Arndt), noch die liberale Sorge vor einer freiheitsbeschränkenden Totalplanung (von Karl Popper bis Friedrich Hayek) im großen Stil Anhänger zu mobilisieren vermocht, weshalb sie auch nicht aus der Sphäre des intellektuellen Höhen-

12 Vergleich Inkeles 1966, Shils 1961, Lerner 1958.

13 Doering-Manteuffel 2008, S. 405.

14 Metzler 2005, S. 794, Ruck 2000, S. 385 f., Doering-Manteuffel 2008, S. 404, Doering-Manteuffel/Raphael 2012, S. 42. Im westdeutschen Kontext ist häufig von »Globalsteuerung« die Rede, ein Begriff, der vor allem mit dem westdeutschen Wirtschaftsminister Karl Schiller und dessen »Stabilitätsgesetz« von 1967 in Zusammenhang steht, zuweilen aber auch – etwas schief – auf die »New Economics«-Politik der Kennedy-Administration angewendet wird (siehe etwa bei Schatz 1988, S. 188). Zu den Unterschieden zwischen westdeutscher »Globalsteuerung« und amerikanischen Keynesianismus siehe Dickhaus 2001, Hagemann 2001.

15 Doering-Manteuffel 2008, S. 401.

16 »Kaum war das staatszentrierte politökonomische Modell des Konsenses in den USA und Westeuropa verblaßt, erfolgte der Durchbruch des als bald so genannten Neoliberalismus.« Doering-Manteuffel/Raphael 2012, S. 50. Zur Geschichte des Neoliberalismus Jackson 2021, Prasad 2006, Biebricher 2012, S. 87–123, Harvey 2005, S. 2.

diskurses in die praktische Politik durchgeschlagen sei.¹⁷ Eric Hobsbawm nannte Verfechter der freien Marktwirtschaft wie Friedrich Hayek zwischen den frühen vierziger und den siebziger Jahren »Propheten in der Wüste«, »die den unbesonnenen westlichen Kapitalismus vergeblich davor zu warnen versuchten, daß er sich auf dem ›Weg zur Knechtschaft‹ befinde«,¹⁸ eine Einschätzung, der auch Philipp Ther in seinem neueren Periodisierungsversuch der Geschichte des Neoliberalismus noch folgt.¹⁹

Die Verschiebung von »Globalsteuerung« zur Selbststeuerung wird so als ein zeitliches Nacheinander gedacht und kausal auf ein neues Komplexitätsbewusstsein zurückgeführt, das mit Beginn der siebziger Jahre zunehmend Gegenstand öffentlicher Debatten wurde, in denen beiderseits des Atlantiks von einer »Krise des Regierens« die Rede war.²⁰ In den USA bezog sich dieser gouvernementale Krisendiskurs auf die Ermordungen von John F. Kennedy und Medgar Evers (beide 1963), die bürgerkriegsartigen Zustände ab 1967, sich noch verschärfend nach den Ermordungen von Martin Luther King Jr. und Robert Kennedy (beide 1968), die parteiübergreifende Kritik an Johnsons *War on Poverty* (ab 1967), die zunehmende Kriminalität in den *inner-cities* und Rufe nach *law and order* (besonders im Präsidentschaftswahlkampf zwischen Hubert Humphrey und Richard Nixon 1968), die Proteste gegen die Eskalation des Vietnamkriegs, das Ende des Bretton-Woods-Systems (1973), die Ölpreiskrise (1973/74) und die sich daraus ergebende neue Massenarbeitslosigkeit bei gleichzeitigem Geldverlust (»Stagflation«), und natürlich auf die Watergate-Affäre (1973/74) –, um nur die einschlägigen Stichworte zu nennen.²¹ In Westdeutschland wurde unter dem Schlagwort der »Unregierbarkeit«²² von Seiten der Konservativen (bis Neurechten) auf die politisch motivierte Gewalt der Roten Armee Fraktion, die Hausbesetzerszene, auf »Wehrdienstverweigerung aus Gewissensgründen, die keine sind«²³ und die »unkontrolliert[e] gewerkschaftlich[e] Überheblichkeit«²⁴ verwiesen, während auf linker Seite die »Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus« (Jürgen Habermas), das heißt die zunehmende Verschränkung von Politik und Ökonomie und die

17 Ruck 2000, S. 366–368, Metzler 2005, S. 787.

18 Hobsbawm 2007, S. 226.

19 Ther 2017, S. 127, auch Ther 2019, S. 19 f., in Bezug auf die Periodisierung der Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert Leendertz 2017, S. 212–217.

20 Leendertz 2019, Chamayou 2019, S. 7–18, 267–279.

21 Latham 2011, S. 159–162, Flamm 2005, S. 1–11, McLaughlin 2014, Lepore 2018, S. 610–645, Runciman 2018, S. 184–224.

22 FAZ 9. 12. 1974, S. 10, zitiert bei Kaltenbrunner 1975b, S. 11.

23 Kaltenbrunner 1975b, S. 10.

24 Kaltenbrunner 1975b, S. 12.

schwindende Integrationskraft des Parteiensystems besorgten, sowie, am radikalen Ende des Spektrums, der angebliche Autoritarismus, ja Faschismus des Rechtsstaats selbst, des abschätzig so genannten »Establishments«.²⁵

So plausibel diesem Narrativ zufolge die These scheint, die Politik der Selbststeuerung sei auf die Politik der Planung *gefolgt*, so sehr muss doch die Annahme eines linearen Nacheinander und damit die Behauptung eines Bruchs vor dem Hintergrund neuerer Forschung relativiert, vielleicht sogar zurückgewiesen werden. Und zwar sowohl in Bezug auf das »Jahrzehnt der Modernisierungstheorie«,²⁶ die 1960er Jahre, wie auch in Bezug auf den sogenannten »Durchbruch« des Neoliberalismus.

»Narratives centred around breaks«, betonen die Autoren eines Forum-Beitrags im *Journal of Modern European History* zum Konzept des Neoliberalismus in der Zeitgeschichte, »inevitably tend to homogenize the eras before and after an alleged rupture.«²⁷ Konzepte wie »Trente Glorieuses« (Jean Fourastié), »Golden Age« (Eric Hobsbawm) oder »Nachkriegsboom« (Raphael & Doering-Manteuffel), mit denen die ersten drei Nachkriegsjahrzehnte häufig gefasst werden, lassen den Eindruck einer Harmonie, einer Zeit frei von Krisen und Widersprüchen entstehen, die in Wirklichkeit kaum bestand.²⁸ Schauen man auf die Genealogie zentraler Charakteristika neoliberaler Politik jenseits der schon zum Klischee gewordenen Trias aus »Liberalisierung«, »Privatisierung« und »Deregulierung«, etwa auf das Phänomen unsicherer Arbeit,²⁹ Praktiken der quantifizierenden Rationalisierung und Effizienzsteigerung³⁰ oder auch der Niedrigsteuerpolitik,³¹ ergäben sich oft andere Entwicklungslinien, die mitunter viel weiter in die allgemeine Geschichte des Kapitalismus zurückreichen oder auch erst Jahrzehnte nach den Siebziger einsetzen.

»Neoliberalism was never the brainwashing force it is sometimes described to be«, betont Maurice Cottier, dazu ratend, dessen Geschichte nicht als ein einziges heroisches Narrativ zunehmender Dominanz zu erzählen, sondern besser als oft auch widersprüchlichen Prozess der Einbettung in bereits

25 Reichardt 2014, S. 216 f., siehe dazu zeitgenössisch Kaltenbrunner 1975a und Habermas 1973.

26 So Sönke Kunkel mit Blick auf die USA (Kunkel 2008, S. 155), siehe mit Blick auf Westdeutschland dazu Schildt 2003, Schildt 2010.

27 Bänziger et al. 2019, S. 382.

28 Und deren vermeintlichen Verlust zu betrauern irrig ist, wie Adam Tooze mit Blick auf die internationale Ordnung von »Bretton Woods« betont, auf die gerade heute wieder von Politikern und Ökonomen nostalgisch verwiesen wird, siehe Tooze 2019.

29 Marti 2019.

30 Ronca 2019.

31 Eichenberger 2019.

bestehende Strukturen, der eigenwilligen Aneignung und widersprüchlichen gesellschaftlichen Effekte.³² In einem von Rüdiger Graf herausgegebenen Sammelband zu Debatten und Praktiken der »Ökonomisierung« – »nahezu aller Lebensbereiche«, wie es seit den 1980er Jahren häufig heißt –, ist damit bereits für die Bundesrepublik begonnen worden. Das in den verschiedenen Fallstudien zu den Feldern Bildung, Sicherheit, Gesundheit, Umwelt, Recht, Populärmusik, Sport, Schlaf, Familie und Pflege zum Vorschein kommende Bild fällt deutlich differenzierter aus als jenes, das die (Mode-)Diagnosen einer gesamtgesellschaftlichen Neoliberalisierung zeichnen, weil »die gegenläufigen Tendenzen der Politisierung, Moralisierung, Kulturalisierung oder Ökologisierung«³³ einem linearen Ökonomisierungsnarrativ zuwiderlaufen.

Dieser Befund korrespondiert der Tendenz nach, das heißt hinsichtlich der Betonung gegenläufiger Tendenzen nach, mit neueren Arbeiten zur Geschichte der »Entwicklungsarbeit«, und zwar verstanden sowohl als Außen- wie auch als Innenpolitik.³⁴ Daniel Immerwahr hat in seiner Studie *Thinking Small* für die USA argumentiert, dass parallel zum Aufkommen der gesellschaftsumspannenden Modernisierungstheorien ein Entwicklungsdenken Verbreitung fand (erst fürs Ausland, dann innerhalb der USA), das auf der Ebene der Gemeinschaft ansetzte und ausgewählte Einzelne zu adressieren versuchte. Anhänger dieses sogenannten »Community Development« verstanden sich dabei nicht als bescheidenere oder realistischere Modernisierer, sie setzten sich sogar von den Modernisierungstheoretikern in ihrer Zielsetzung entschieden ab. »The goal was not to replace tradition with modernity«, schreibt Immerwahr, »but to encourage flexibility within traditions, so that they could be extended and adapted without being lost.«³⁵ Und nochmals pointierter an anderer Stelle: »They sought development – but development without modernization.«³⁶

»Community Development« war dabei keine randständige Idee, sondern ein Ansatz, der sowohl unter John F. Kennedy wie auch unter Lyndon Johnson zur Einrichtung von außen- und innenpolitisch einflussreichen Programmen führte, wie etwa dem 1961 gegründeten (und bis heute bestehenden)

32 Cottier 2019, S. 405. Hinsichtlich des wohl prominentesten Vertreters des neoliberalen Netzwerks, Milton Friedman, konstatierte schon Angus Burgin in seiner Geschichte der Mont Pèlerin Society: »The programs that Friedman wanted to see dismantled had remained largely, although by no means entirely, intact.« Burgin 2012, S. 223.

33 Graf 2019a, S. 24, siehe die einzelnen Beiträge in diesem Band.

34 Siehe zum hier analytisch gebrauchten Begriff »Entwicklungsarbeit« (anstelle von »Entwicklungshilfe« oder »Entwicklungszusammenarbeit«) Chasse/Büschel 2015, S. 541–543.

35 Immerwahr 2015, S. 40–65, hier S. 64.

36 Immerwahr 2015, S. x.

»Peace Corps« (freiwillige Entwicklungsarbeit für junge Amerikanerinnen und Amerikaner im Ausland), dem 1964 als heimisches Pendant dazu eingerichteten »Volunteers in Service to America (VISTA)«, oder dem »Community Action Program« (ebenfalls 1964) – beide, vor allem aber letzteres, wichtige Standbeine in Johnsons *War on Poverty* – ich komme darauf zurück. Ganz ähnlich hat Hubertus Büschel für die deutsch-deutsche Entwicklungsarbeit in Afrika gezeigt, dass diese in den »langen sechziger Jahren« keineswegs immer schon als »Modernisierung« im Sinne der Modernisierungstheoretiker verstanden worden ist, als Angleichung »unterentwickelter« Länder an europäische oder nordamerikanische Maßstäbe. Auch sei sie ihrem Charakter nach gerade nicht von oben nach unten, sondern im Sinne einer »Hilfe zur Selbsthilfe« (abgeleitet von der »community development«-Idee) gerade von unten nach oben betrieben worden und als Ausdruck des »Rückzug[s] staatlicher, kirchlicher, privater oder supranationaler Fürsorge und Verantwortlichkeit« zu werten.³⁷

Planungspolitik, die auf Strukturveränderung zielt, und Selbststeuerungs-Politik, die auf die Initiative Einzelner setzt, so möchte ich in Anschluss an diese jüngere Forschung argumentieren, sollten darum nicht als Nacheinander gedacht, sondern müssen als gleichzeitiges Nebeneinander analysiert werden. Sie lösten nicht einander ab, sie griffen ineinander.³⁸ »Selbststeuerung«, so meine These, war damit nicht nur ein linkes Prinzip der Abkehr von allen Strukturen und Autoritäten, wie vor allem für die Kinderladenbewegung, die *counter culture* und mit Verweis auf die Humanistische Psychologie überzeugend argumentiert worden ist.³⁹ Sie war selbst eine Regierungstechnik zur Sicherung des Status quo, die schon in den »langen sechziger Jahren« eine nicht-linke Politikgeschichte hat. Wissenschaftler, genauer gesagt, Motivationspsychologen spielten darin eine wichtige Rolle, wie ich im Folgenden zunächst am Beispiel McClellands (Kapitel 10) und anschließend am Beispiel Heckhausens (Kapitel 11) zeigen werde.

37 Büschel 2014, S. 523. Gerade das Prinzip der Freiwilligkeit sei sowohl Bedingung für das Gelingen dieses Ansatzes und Ursache des häufigen Scheiterns in der Praxis gewesen. Auf die inneren Widersprüche einer mitunter erzwungenen »Freiwilligkeit« kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden, siehe dazu Büschel 2014, S. 266–305, 401–436, 487–508.

38 Ähnlich argumentiert Dieter Plehwe mit Blick auf den neoliberalen Entwicklungsdiskurs, vgl. Plehwe 2009, S. 240.

39 Grogan 2013, S. 143–208, Reichardt 2014, S. 721–781, Tändler 2016, S. 249–281, besonders 270–279, Tändler 2020, S. 270–279, Sarasin 2021, S. 189–221.

10 Motivationstraining als Entwicklungspolitik (McClelland)

Die Mobilisierung motivationspsychologischen Wissens für entwicklungspolitische Zwecke ist ohne die Situation des Kalten Krieges nicht zu verstehen.¹ Darauf habe ich in Kapitel 8 schon hingewiesen; jetzt soll darauf noch einmal etwas ausführlicher eingegangen werden.

Mit der sich ab 1956 beschleunigenden Dekolonisierung Afrikas, Asiens und Südamerikas begann zwischen den USA und der Sowjetunion ein Wettlauf um die Gunst der »Dritten Welt«.² Als Chruschtschow im Februar 1956 auf dem 20. Parteitag der KPdSU verkündete, die neuen Staaten bräuchten nicht bei ihren ehemaligen Unterdrückern um Hilfe zu betteln, könnten sie diese doch in den sozialistischen Ländern ohne politische und militärische Verpflichtungen bekommen (er sprach von Solidarität, nicht von Hilfe), sahen politische Beobachter in den USA einen »aid war« heraufziehen.³ Der Politologe an der Harvard Universität und spätere Berater Lyndon Johnsons, Zbigniew Brzezinski, schrieb im Oktober 1956 in *World Politics* alarmiert, nicht-demokratische Staaten genossen bezüglich des Exports ihrer politischen Strukturen einen Vorteil gegenüber demokratisch-kapitalistischen Staaten, weil die soeben unabhängig gewordenen Länder die liberale/kapitalistische Demokratie mit jenem Imperialismus gleichsetzten, von dem sie sich gerade befreit hatten.⁴ Es sei darum wahrscheinlicher denn je, dass das sowjetische Regime einen immer größeren Teil der Menschheit in seinen Bann ziehen werde.⁵

Das 1956 direkt gegen die Amerikaner gerichtete Engagement der Sowjets in Ländern wie Ägypten (Assuan Staudamm-Projekt)⁶, Indien (Stahlwerk in Bhilai), Indonesien (100 Millionen Dollar Investition) und Neuguinea (Sonderabkommen) schien das zu bestätigen.⁷ Die Eisenhower Administration

1 Zum Kalten Krieg in den 1960er Jahren Westad 2019, S. 323–378.

2 Zur Geschichte des Konzepts der »Dritten Welt« siehe Solarz 2012, S. 1563 f.

3 Walters 1970, S. 30, Lorenzini 2019, S. 42.

4 Siehe dazu auch Plumpe 2019, S. 404 f.

5 Brzezinski 1956, S. 56.

6 Von dem sich die Amerikaner nach der Suezkrise zurückzogen.

7 Lorenzini 2019, S. 43, zum Wettbewerb in Indien siehe Engerman 2018, S. 117–128, zu den Investitionen in Indonesien Berliner 1958, S. 32, zu Neuguinea Walters 1970, S. 33 f. Die drei Staaten waren später Teil der blockfreien Bewegung.

sah sich darum Ende 1956 genötigt, von ihrer bisherigen »trade not aid«-Strategie abzurücken und einen neuen Ansatz für eine deutlich umfassendere Entwicklungspolitik zu entwickeln.⁸ Die wichtigste Grundlage für diesen Strategiewechsel legten 1957 Walt Rostow und Max Millikan mit der Schrift *A Proposal: Key to an Effective Foreign Policy* – der einflussreichste Plan zur Übersetzung modernisierungstheoretischen Denkens in politisches Handeln, wie die italienische Historikern Sara Lorenzini in ihrer Globalgeschichte der Entwicklungspolitik schreibt.⁹

Der Wirtschaftshistoriker Walt Rostow und der Ökonom Max Millikan arbeiteten beide an MITs 1951 gegründeten Center for International Studies, das ähnlich wie Harvards Department of Social Relations interdisziplinär ausgerichtet war, im Unterschied zu dessen Fokus auf Theorieentwicklung aber auf die Ausarbeitung praktischer Lösungen für politische Fragen zielte.¹⁰ Das zentrale Argument ihres 170 Seiten umfassenden Plans lautete: Die Förderung wirtschaftlichen Wachstums in nicht-kommunistischen Staaten auf eine die Gesellschaft als Ganze entwickelnde Weise (insbesondere durch Bildungsmaßnahmen) werde über mehrere Stufen zur Abkehr von traditionalistischen Werten, ja einem Kulturwandel führen (Abkehr vom Kasten- und Feudalsystem, Glaube an die Gestaltbarkeit der Welt) und schließlich in demokratische Regierungsformen münden. Im Unterschied zu diplomatischen Maßnahmen und politischen Verträgen stärke wirtschaftliches Wachstum das Selbstvertrauen der Bürger in ihr Vermögen, aus eigenen Kräften etwas verändern zu können; Wachstum fördernde Großinvestitionen in Form von Kapital, Maschinen, Konsumgütern und Know-How seien darum das geeignete Mittel »to demonstrate political democracy in action.«¹¹

Es war der hier bereits erkennbare und 1961 in Rostows weithin bekannt gewordenen Studie *Stages of Economic Growth* vertiefte Anspruch, ein wissenschaftliches Entwicklungsgesetz beschrieben zu haben, das dem Plan in Washington parteiübergreifende Zustimmung sicherte.¹² Präsident Eisenhower

8 Ekbladh 2010, S. 183 f.

9 Lorenzini 2019, S. 61.

10 Siehe zum Center for International Studies ausführlich Gilman 2003, S. 156–174, besonders S. 159. Walt Rostow arbeitete bereits seit 1954 als Berater und vier Jahre später auch als Redenschreiber für Präsident Eisenhower, später für Kennedy und Johnson. Siehe zu Rostow in den 1950er Jahren Milne 2008, S. 41–72.

11 Millikan/Rostow 1957, S. 37, 38. Siehe die ausführliche Diskussion des Plans bei Gilman 2003, S. 177–180.

12 Gilman 2003, S. 179. *Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto* (1961) ging auf eine Vorlesung zurück, die Rostow 1958 an der Universität Cambridge hielt. Zu den drei in A

erhöhte zum Ende seiner Amtszeit die Entwicklungsausgaben, wenn auch aufgrund von Widerstand im Kongress weniger, als er gewollt hätte.¹³

Zur gleichen Zeit – 1957 – begann Hubert Humphrey, demokratischer Senator von Minnesota, im Wahlkampf um die Präsidentschaftskandidatur seiner Partei die Idee eines »Peace Corps« zu propagieren. Statt in umfassende, zentral gesteuerte Entwicklungsprojekte zu investieren, plädierte er in direktem Gegensatz zu Millikan und Rostow dafür, auf persönlicher Ebene Hilfe zur Selbsthilfe anzubieten – »a genuine people-to-people program«, wie er es nannte.¹⁴ Junge, talentierte und engagierte Amerikanerinnen und Amerikaner sollten in unterentwickelte Länder entsandt werden, um der vor allem ländlichen Bevölkerung Lesen und Schreiben beizubringen sowie Fachkenntnisse in Landwirtschaft und Industrie. »[O]ur helping the people to help themselves«, versicherte Humphrey, »can have dramatic effects on their increase in industrial productivity and agricultural yield.«¹⁵

Nachdem im Herbst 1958 Eugen Burdick und William Lederer in ihrem Roman *The Ugly American* das arrogante und inkompetente Auftreten amerikanischer Entwicklungsbürokraten im fiktionalen Königreich Sarkhan – gemeint war Vietnam – zur Schau gestellt hatten, griff John F. Kennedy mit Verweis auf den Bestseller die Idee nach Antritt seiner Präsidentschaft auf und etablierte per Executive Order den Peace Corps Act. Die Leitung der neu geschaffenen und vom Außenministerium unabhängigen Behörde übertrug er seinem Schwager Sargent Shriver, der drei Jahre später von Lyndon Johnson zusätzlich mit der Ausarbeitung einer Anti-Armutsgesetzgebung beauftragt wurde und das Office of Economic Opportunity schuf – ein Umstand, der die enge Verschränkung zwischen »community development« im Ausland und »community action« im Inland zeigt, wie Daniel Immerwahr überzeugend argumentiert hat.¹⁶

Zugleich berief Kennedy aber auch die Vertreter des modernisierungstheoretischen Ansatzes in seine Regierung. Walt Rostow wurde zum stellvertretenden Sicherheitsberater ernannt, Max Millikan Mitglied der President's Task Force on Foreign Aid,¹⁷ der an der Harvard Universität lehrende Ökonom

Proposal beschriebenen Stufen, die jedes unterentwickelte Land auf seinem Weg zur Moderne durchlaufe, fügte er dort zwei weitere hinzu – siehe dazu ausführlich Gilman 2003, S. 191–197.

13 McMahon 2010, S. 301 f.

14 Zit. bei Engelmayer/Wagman 1978, S. 234.

15 Engelmayer/Wagman 1978, S. 237.

16 Siehe dazu Immerwahr 2015, S. 1–4, 138–156; William Lederer erhielt 1962 einen Posten als Trainer angehender »Peace Corps«-Freiwilliger, siehe Dean 2002, S. 36–43.

17 Siehe Max Millikan Personal Papers, Biographical/Historical Note, John F. Kennedy

John Kenneth Galbraith erhielt einen Botschafter-Posten in Indien.¹⁸ In seiner ersten großen Rede vor dem Kongress zum Thema Entwicklungspolitik kündigte Kennedy im März 1961 an, die von Präsident Eisenhower übernommenen Entwicklungsprogramme zu entbürokratisieren, in einer neuen Behörde zu bündeln, die bisherigen Ausgaben um ein Drittel zu erhöhen und auf lange Sicht zu investieren – eine »decade of development« werde beginnen, wie er auch zwei Jahre später vor den Vereinten Nationen noch einmal prominent verkünden sollte.¹⁹

Im August 1961 wurde daraufhin die Alliance for Progress ins Leben gerufen, ein auf 10 Jahre angelegtes Entwicklungsprogramm für Lateinamerika, und im November die Agency for International Development (AID) gegründet, deren Leitung Daniel E. Bell übernahm.²⁰ Wie in der Forschung verschiedentlich gezeigt worden ist, war Kennedy auf dem Höhepunkt des Kalten Krieges (Berlin-, Kuba-, Vietnamkrise) trotz aller Entwicklungsrhetorik *de facto* aber weniger an Demokratisierung und Modernisierung interessiert als an Stabilität und Sicherheit. Er und sein Team hatten denn auch keine Scheu, lokale Militärs als eine »powerful potential group of ›modernizers« einzusetzen, wie es 1963 in einer Studie für den Planungsstab des State Department hieß – wiederum geleitet vom umtriebigen Walt Rostow.²¹

Es waren Widersprüche wie diese – der amerikanische Historiker Bradley Simpson hat mit Bezug auf Indonesien von »military modernization«²² gesprochen –, die gegen Ende der 1960er Jahre zur Desillusionierung mit dem Modernisierungs-Ansatz führten. Zusammen mit dem scheiternden Vietnamkrieg (dessen Eskalation Walt Rostow als Johnsons Sicherheitsberater maßgeblich mit zu verantworten hatte), einer lauter werdenden Kritik am Wachstumsparadigma seitens der Umweltbewegung,²³ den prominent misslingenden Entwicklungsprojekten im Iran und einer sowohl von neokonservativer wie auch linker Seite forcierten Abkehr von groß angelegten »*social engineering*«-Plänen wurde die »Modernisierungsideologie«²⁴ Anfang der 1970er Jahre bemerkenswert schnell von alternativen

Presidential Library and Museum, online: https://www.jfklibrary.org/asset-viewer/archives/MMPP/001/MMPP-001-004#folder_info (zuletzt aufgerufen: 7.1.2021).

18 Mcvety 2015, S. 105. John Kenneth Galbraith hatte bereits 1960 zusammen mit Walt Rostow in Kennedys Task Force on Economic Policy mitgewirkt.

19 Kennedy 1961, S. 14, Kennedy 1963.

20 Mcvety 2015, S. 109 f.

21 Zit. bei Simpson 2008, S. 72. Die Studie trug den Titel »The Role of the Military in the Underdeveloped Areas«, siehe dazu auch Latham 2010, S. 260.

22 Simpson 2008, S. 3 f.

23 Siehe dazu Schmelzer 2016, S. 239–245, 288–312.

24 Siehe zu »Modernisierung« als Ideologie Latham 2000, S. 8–19.

Konzepten abgelöst, insbesondere von den Konzepten »Nachhaltigkeit« und »Lebensqualität«. ²⁵

David McClellands entwicklungspolitisches Engagement fiel genau in den hier umrissenen Zeitrahmen. Es begann 1957 mit seiner Teilnahme an einer am MIT abgehaltenen »Community Development«-Konferenz, wo er seinen Ansatz erstmals zur Diskussion stellte. Es endete Anfang der 1970er Jahre nach dem gescheiterten Einsatz seiner Beratungsfirma auf der karibischen Insel Curaçao – eine Zäsur auch in McClellands Forschungstätigkeit, in der es von da an nicht mehr um Leistungsmotivation, sondern um Machtmotivation zu gehen begann. ²⁶ McClellands Grundidee aber, die Figur des Unternehmers als Ausgangspunkt aller entwicklungspolitischen Maßnahmen zu setzen, sollte im zeitgleich sich entfaltenden neoliberalen Entwicklungsdiskurs aufgegriffen werden und fortbestehen. ²⁷ Motivationstraining als Maßnahme zur Beschleunigung wirtschaftlichen Wachstums lässt sich darum weder als Teil der Modernisierungsideologie, noch als Community Development angemessen verstehen. Vielmehr handelte es sich dabei um einen eigenständigen Entwurf, der dem neoliberalen Entwicklungsdenken ähnelte.

Hilfe zur Selbsthilfe psychologisch

Die im Dezember 1957 nahe Boston abgehaltene *Conference on Community Development and National Change* brachte erstmals Anhänger des »Community Development«-Ansatzes mit Vertretern der Modernisierungstheorie zusammen. Bei ersteren handelte es sich überwiegend um Entwicklungsberater mit umfassender Erfahrung im Ausland, darunter Louis M. Miniclier, dem Chef der 1954 beim Außenministerium eingerichteten Community Development Division, und Ernest E. Neal, der für die International Cooperation Administration (dem Vorläufer der Agency for International Development) auf den Philippinen und in Indien tätig war. Bei Letzteren handelte es sich um Akademiker aus den Fachbereichen Ökonomie, Soziologie, Politologie und Anthropologie. David McClelland war der einzige Psychologe unter den

²⁵ Siehe zum Niedergang der Modernisierungsideologie Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre Ekbladh 2010, S. 226–256, Kunkel 2008, Gilman 2003, S. 203–240. Zur Entfaltung des Lebensqualität-Diskurses in den 1970er Jahren Germann 2020.

²⁶ Siehe zum Einsatz auf Curaçao meinen Artikel »Social Intervention in Curaçao: Using Behavioural Science Technologies for Social and Economic Development, 1969–1971«, *Science in Context* (im Erscheinen).

²⁷ Zum neoliberalen Entwicklungsdenken seit 1951 siehe Plehwe 2009, Plehwe 2020.

insgesamt vierzig Anwesenden.²⁸ Ausgerichtet vom Center for International Studies am MIT – einem der Geburtsorte der Modernisierungstheorie –, war das Treffen als Anlass gedacht, grundsätzliche konzeptionelle Fragen und Erfahrungen zu diskutieren. Konkrete Verbesserungsvorschläge sollten nicht ausgearbeitet werden. Nicht einmal eine einheitliche Definition dessen, was Community Development eigentlich sei, strebte man an. Wie Irvin T. Sanders in seinem Konferenzbericht festhielt, führte dieser offene Rahmen dazu, dass man zuweilen aneinander vorbei redete.²⁹ Die Praktiker sahen in Community Development einen Bottom-up-Ansatz, dessen Zweck die Entwicklung lokaler Organisations- und Entscheidungsstrukturen war, um die vorwiegend ländliche Bevölkerung in die Lage zu versetzen, ihre spezifischen Bedürfnisse effizienter zu befriedigen. Ihnen ging es um politische Ermächtigung und nur nachrangig um Produktionssteigerung. Die Modernisierungstheoretiker auf der anderen Seite sahen in Community Development ein letztlich ineffektives Mittel zur Steigerung wirtschaftlichen Wachstums, das umfassende Strukturveränderungen erfordern würde, nämlich die Abkehr von traditionellen Lebensformen und religiösen Überzeugungen, in Indien etwa vom Kastensystem.³⁰

Für McClelland bedeutete diese Uneindeutigkeit des Konzepts, dass er gleichsam unter dem Decknamen »Community Development« einen eigenen Ansatz lancieren konnte, in dem er sich *de facto* von beiden Lagern absetzte. In seinem im Vorfeld zirkulierten Hintergrundpapier »Community Development and the Nature of Human Motivation« plädierte er gegen die Modernisierungstheoretiker dafür, den Fokus der Entwicklungspolitik künftig auf die Veränderung von Individuen zu richten statt auf die Bereitstellung von Handlungsanreizen und die Veränderung des sozialen Systems. Eine passive Bevölkerung, wie er, auf kolonialistische Stereotype zurückgreifend, schrieb, werde nicht, wie im westlichen Kapitalismus, auf neue Anreize mit verstärkter Arbeitsamkeit reagieren.³¹ Darauf mit Rostows Stufentheorie zu hoffen, sei geradezu gefährlich, eben weil diese Logik für

28 Zu den Teilnehmern gehörten 11 Ökonomen (darunter Benjamin Higgins, Max F. Millikan, Theodore W. Schultz), 6 Soziologen (darunter Daniel Lerner, Wilbert E. Moore), 6 Politologen (darunter Karl Deutsch, Lucian W. Pye), 3 Anthropologen, 1 Psychologe, 2 Professoren für öffentliche Gesundheit sowie Vertreter verschiedener Entwicklungsorganisationen, siehe Sanders 1958, S. 1, 67–70.

29 Sanders 1958, S. 5, siehe auch die Beschreibung der Konferenz bei Immerwahr 2015, S. 61–65.

30 Sanders 1958, S. 3f., 63f.

31 David McClelland, »Community Development and the Nature of Human Motivation. Some Implications of Recent Research«, S. 18, Background Paper Conference on Community Development, Sponsored by Center for International Studies, Endicott House, December 12–15, 1957, Grant 05800400, Reel 0081, Ford Foundation Archives, RAC.

die entwickelte Welt zutreffe, in der die Mehrheit der Menschen bereits leistungsorientiert sei, nicht aber für die unterentwickelte.³² Dort komme es vielmehr darauf an, die Motivationsstruktur einzelner Individuen zu verändern, damit von diesen dann eine Veränderung des Systems initiiert werden könne. »If the people are changed,« schrieb er, »they will force changes in the system.«³³

Während Modernisierungstheoretiker Entwicklung noch immer als einen rationalen, von außen durch umfassende Investitionen anzustoßenden Vorgang dächten, müsse eingesehen werden, dass wirtschaftliches Wachstum vom Individuum her besehen im Kern auf irrationalen Faktoren beruhe.³⁴ »Only such change will produce the *irrational* driving force necessary to overcome what are factually and rationally considered nearly insuperable obstacles to economic development.«³⁵ McClelland unterstrich das Wort »irrational« und damit zugleich seine dezidiert psychologische Herangehensweise.

Der von Max Weber her entwickelte Vorschlag seines Harvard-Kollegen Talcott Parsons, das meritokratische Selbstverständnis moderner Gesellschaften über die Einrichtung bürokratisierter Produktionsstrukturen zu etablieren, werde nicht automatisch jene Leistungsmotivation mit entstehen lassen, auf der unternehmerisches Handeln eigentlich beruhe.³⁶ Die Geschichte sei voll von komplexen Bürokratien, ohne dass sich dort jene Werte ausgebildet hätten, die für unternehmerisches Handeln nötig seien. Häufig sei das genaue Gegenteil zu beobachten: Trägheit und Hörigkeit.³⁷ McClelland bekräftigte diesen Punkt mit Verweis auf psychologische Studien, die gezeigt hätten, dass Kinder von Bürokraten auf Frustration mit Herabsetzung ihres »Leistungstriebes« reagierten, während Kinder von selbstständigen Vätern sich bei Rückschlägen umso mehr anstrengen würden.³⁸ »A different

32 McClelland, »Community Development and the Nature of Human Motivation«, S. 17 (Ford Foundation Archives). McClelland bezog sich auf Rostows Artikel »The take-off into self-sustained growth«, der im März 1956 im *Economic Journal* erschienen war.

33 McClelland, »Community Development and the Nature of Human Motivation« (Ford Foundation Archives).

34 Wobei, wie wir früher sahen, McClelland damit eigentlich »unbewusst« meinte, vgl. Kapitel 8.

35 McClelland, McClelland, »Community Development and the Nature of Human Motivation«, S. 18 (Ford Foundation Archives, Hervorh. im Original, LH).

36 McClelland bezog sich auf eine Manuskriptversion von Parsons »Some reflections on the institutional framework of economic development«, das Parsons 1960 als »Part II« in seinem Werk *Structure and Process in Modern Societies* veröffentlicht hatte.

37 McClelland, »Community Development and the Nature of Human Motivation«, S. 41 (Ford Foundation Archives).

38 McClelland, »Community Development and the Nature of Human Motivation«, S. 41 (Ford Foundation Archives).

approach to community development would focus primarily on changing people,« schrieb er darum erneut, mit der Formulierung »a different approach« explizit einen eigenen Weg vorschlagend, »in particular on developing the motives needed for entrepreneurial behavior [...]«.«³⁹

McClellands emphatischer Fokus aufs Individuum brachte ihn auch in Opposition zu den »Community Development«-Praktikern. Deren Absicht, Strategien zur gemeinschaftlichen Problemlösung zu etablieren – McClelland sprach von »group problem solving« – stand im Gegensatz zu seinem Anliegen, Unternehmertypen zu vermehren. Diese nämlich müssten sich stets ihre eigenen Ziele setzen können.⁴⁰ Wer sich von anderen sagen lasse, was er zu tun habe, verliere jede Eigeninitiative und den Geist zur Selbsthilfe (»spirit of self-help«⁴¹). Wenn das zentrale Anliegen von Community Development die Steigerung der Produktivität und des unternehmerischen Handelns sei – so verstand McClelland es –, so könnten diese Funktionen gerade nicht von Gruppen übernommen werden, denn am Ende handle stets das Individuum.⁴² Diesen Punkt zu einem grundsätzlicheren Einwand gegen deliberative Vorgehensweisen generell ausweitend, fügte er noch hinzu, von Gruppen aufgestellte Zielvorgaben seien sowieso häufig nicht die richtigen.⁴³ Kurzfristige Vorteile würden auf Kosten langfristiger Verbesserungen stets bevorzugt, was für McClelland die Frage aufwarf, ob gerade Entwicklungspolitik überhaupt demokratisch sein könne. Auch wenn er dies mit dem Hinweis offen ließ, nur Politikwissenschaftler könnten dies wirklich einschätzen, lautete seine dann doch vorgetragene Antwort tendenziell nein.⁴⁴ Einzig der Umstand, dass die jungen Demokratien der »Dritten Welt« *de facto* von einer kleinen Bildungselite geführt würden und sich ein Großteil der Ungebildeten nicht an Politik beteilige – also ihr Demokratiedefizit –, mache es möglich, »to

39 McClelland, »Community Development and the Nature of Human Motivation«, S. 33 (Ford Foundation Archives).

40 Siehe Sanders 1958, S. 51. McClelland, »Community Development and the Nature of Human Motivation«, S. 22 (Ford Foundation Archives).

41 McClelland, »Community Development and the Nature of Human Motivation«, S. 22 (Ford Foundation Archives).

42 »In the end it is always the individual who acts.« McClelland, »Community Development and the Nature of Human Motivation«, S. 24 (Ford Foundation Archives).

43 »One can argue even further that the objectives identified by a group are often not the right ones.« McClelland, »Community Development and the Nature of Human Motivation«, S. 24 (Ford Foundation Archives).

44 McClelland, »Community Development and the Nature of Human Motivation«, S. 52 (Ford Foundation Archives).

introduce many changes for the welfare of the people which are not clearly understood or ›wanted‹ by them«. ⁴⁵

Diese Haltung stellte das Gegenteil dessen dar, was den »Community Development«-Praktikern am Herzen lag, nämlich gerade politische Selbstermächtigung. Die Fokussierung auf gemeinschaftliches Handeln verfehlte für McClelland schlicht den Kern des sich in unterentwickelten Ländern vordringlich stellenden Problems: die Menschen dazu zu bringen, härter zu arbeiten, und zwar auf unternehmerische Weise. ⁴⁶ Wirtschaftswachstum hatte für ihn gegenüber der Stärkung demokratischer Strukturen deutlich Priorität, und der daraus resultierende Paternalismus – darin Walt Rostow ähnlich –, schreckte ihn nicht. ⁴⁷ »Underdeveloped countries must develop a strenuous, more achievement-oriented attitude toward life«, fasste er seine Position zusammen, »whether they like it or not, if they want economic development.« ⁴⁸

Die entscheidende Frage, *wie* dies erreicht werden könne, beantwortete McClelland 1957, und auch in seinem Buch *The Achieving Society* (1961), noch mit Vorschlägen für einen umfassenden Wertewandel, und damit oberflächlich besehen doch wieder modernisierungstheoretisch. In erster Linie komme es darauf an, Erziehungsmaßnahmen zu forcieren, die in der heranwachsenden Bevölkerung die Ausbildung des »Leistungsbedürfnis'« bewirken würden. Das meinte insbesondere die Einrichtung von Kindergärten und eine speziell auf »Selbstständigkeitserziehung« abstellende Ausbildung für Erzieher und Lehrer. Wie wir in Kapitel 7 sahen, hatte McClellands Forschungsgruppe ja herausgefunden, dass »Selbstständigkeitserziehung« die Ursache für die Entstehung des Leistungsmotivs sei. »[D]uring the time of the day«, erklärte McClelland diesen Ansatz, »when the children are away from their parents at school, they can get experience in self-reliance, in high standards of excellence for performance, in cooperative play, in performance with their hands, perhaps even in the kind of psychological discipline (e. g. »conditional love«), which, as psychologists, we strongly suspect is responsible for *internalizing* such motives as the need for Achievement.« ⁴⁹

45 McClelland, »Community Development and the Nature of Human Motivation«, S. 52 (Ford Foundation Archives).

46 »group action simply does not hit at the heart of the problem – namely getting more people to work harder and in an entrepreneurial fashion.« McClelland, »Community Development and the Nature of Human Motivation«, S. 24.

47 Siehe zu Rostows Paternalismus: Lorenzini 2019, S. 66.

48 McClelland, »Community Development and the Nature of Human Motivation«, S. 46 (Ford Foundation Archives).

49 McClelland, »Community Development and the Nature of Human Motivation«, S. 55 (Ford Foundation Archives, Hervorh. im Original, LH).

Ob dies tatsächlich zur Steigerung des Leistungsbedürfnisses führen würde, wäre allerdings erst eine Generation später sichtbar.⁵⁰ Darum forderte McClelland, parallel bei der erwachsenen Bevölkerung einen umfassenden Wertewandel anzustoßen, was einerseits durch den Ausbau der Kommunikationsmöglichkeiten erreicht werden könne (»radios, telephones, newspapers, public speeches«⁵¹) und andererseits mit Hilfe einer »propaganda campaign to destroy tradition« auch forciert werden müsse.⁵² »The very first step is to recognize that traditional norms *must* give way to new ones«, schrieb er.⁵³

So nahe es liegt, McClelland aufgrund dieser Zitate als Modernisierungstheoretiker einzuordnen, wie Nils Gilman und zuletzt nochmals Steffen Dörre es getan haben, so wenig ging es ihm tatsächlich um die Modernisierung traditioneller Gesellschaften.⁵⁴ In dem Moment nämlich, in dem sich ihm ein Weg eröffnete, das »Leistungsmotiv« bei Erwachsenen durch ein spezielles Trainingsprogramm innerhalb weniger Wochen zu steigern, statt durch Erziehungsprogramme, deren Effekt erst Jahrzehnte später sichtbar würde (wenn überhaupt), rückte er von der Notwendigkeit ab, »traditionelle« Werte durch »moderne« zu ersetzen. Und zwar schlicht deshalb, weil sich ihm in der Praxis erwies, dass Leistungsorientierung sehr gut mit Traditionalismus zusammenging. »The traditional individuals were just as likely to become active as the modern ones«, bilanzierte er 1969 nach seinem ersten Trainingseinsatz in Indien (dazu gleich mehr).⁵⁵ Weil das aus modernisierungstheoretischer Perspektive keinen Sinn ergab, folgerte McClelland, das meiste, was Modernisierungstheoretiker bislang über die nötigen Einstellungsveränderung zur Ankurbelung der Wirtschaft geschrieben hätten, sei irreführend. Offensichtlich müsse ein Mann nicht seine fatalistische Haltung und religiösen Überzeugungen und Praktiken aufgeben, um ein tatkräftiger Unternehmer zu werden.

50 »results would not be apparent for a generation.« McClelland, »Community Development and the Nature of Human Motivation«, S. 55 (Ford Foundation Archives).

51 McClelland 1961, S. 396.

52 McClelland 1961, S. 397.

53 McClelland 1961, S. 394 (Hervorh. im Original). Siehe auch McClelland 1966.

54 Vgl. Gilman 2003, S. 97–100, Dörre 2017, S. 324–328. Dörre behauptet außerdem (Dörre 2017, S. 325, Fußnote 67), McClellands Vorstellung von Entwicklung habe in Anschluss an Max Weber auf einer »spezifischen, religiösen Vorprägung [basiert]«. Das ist unzutreffend. McClelland und seine Mitarbeiter hatten in ihrer Forschung das »Leistungsbedürfnis« gerade zur anthropologischen Konstante erklärt (sich darin von Max Weber entfernt) und damit von spezifisch kulturellen und religiösen Kontexten zu lösen beansprucht. Nur deshalb ließ es sich in Form von Trainingsprogrammen weltweit exportieren.

55 McClelland/Winter 1969, S. 349.

It does not seem to be necessary for a man to change his fatalistic attitude or his religious beliefs or practices to become an energetic entrepreneur. [...] If he believes in himself, if he is motivated to change things, then he is undoubtedly an expert on how to carry out change within his social framework and within his traditional beliefs. [...] This is in great contrast to the traditional strategy of trying to show him how some ways of doing things are better than others in the hope that indirectly and slowly he will decide on some rational basis to do the better things.⁵⁶

Ein aktiver, von McClelland als unternehmerisch bezeichneter Lebensstil war damit nicht notwendig mit Modernität verknüpft, sondern konnte genauso gut in traditionellen Gesellschaften vorkommen. McClellands Interventionen zielten nicht auf Modernisierung, sondern auf die Forcierung wirtschaftlichen Wachstums. Entwicklung und Modernisierung waren für ihn nicht dasselbe. In seiner Rezension von Alex Inkeles' und David H. Smith' einflussreichen Buch *Becoming Modern* (1974 – die Grundthese lag bereits 1960 vor⁵⁷), schrieb er 1976 schon fast vernichtend, er glaube nicht, dass beide Autoren substantielle Beweise vorgelegt hätten, mit denen sich belegen ließe, dass ein »spirit of modernity« wirklich nötig sei für das erfolgreiche Funktionieren moderner Institutionen.⁵⁸ Und nochmals ein Jahr später urteilte er, die Erkenntnisgewinne der letzten Jahre zum Thema Modernisierung kritisch bilanzierend:

Many students of modernization, particularly economists, have insisted that all sorts of psychological characteristics – such as motives like the desire for profit, or beliefs as in the importance of material rewards – are necessary for growth and modernization. But it is important to recognize that such hypotheses have little known empirical support in the systematic studies carried out by social scientists. The variables just summarized [nämlich Leistungsmotivation, L. H.], and only those, can lay some claim to being necessary for modern economic and political development.⁵⁹

56 McClelland/Winter 1969, S. 349.

57 Gilman 2003, S. 96.

58 McClelland 1976b, S. 165.

59 McClelland 1977, S. 66. Nils Gilman und Steffen Dörre haben diese kritischen Absetzungen übersehen. Dörres Schluss, bei allen Unterschieden zwischen den Modernisierungstheoretikern hätten doch alle die »individuelle Leistungsorientierung [als] die zentrale Grundvoraussetzung für die ›Modernisierung‹ der Gesellschaft« angesehen (Dörre 2017, S. 328), ist unzutreffend. Vielmehr kritisierte McClelland gerade das Fehlen dieser Sichtweise bei Walt Rostow und Max Millikan, aber auch bei Alex Inkeles und Talcott Parsons. Letzterer hatte für McClelland

Entwicklung in einem rein wirtschaftlichen Sinne war für McClelland ohne Wertewandel und institutionelle Modernisierung möglich.⁶⁰

McClellands Vorstellung von Entwicklungspolitik ähnelte damit jenen, die etwa zur gleichen Zeit auf den Treffen der Mont Pèlerin Society diskutiert wurden, wo das Thema 1951 erstmals auf der Tagesordnung erschien und in den Jahren 1957/58 an die Spitze der Agenda rückte.⁶¹ Wie Dieter Plehwe gezeigt hat, stand im Zentrum des neoliberalen Entwicklungsdenkens der aus Eigeninitiative handelnde Unternehmer. Die Kritik des einflussreichen Entwicklungsökonom Peter T. Bauer etwa an staatlichen Hilfsprogrammen für die »Dritte Welt« ging von derselben Sorge aus, die auch McClelland umtrieb.⁶² In seinem Artikel »Economic Growth and the New Orthodoxy« für das *Fortune Magazine* warnte er im Mai 1958, großangelegte, auf Industrialisierung abzielende Modernisierungspläne brächten Stagnation und Misswirtschaft statt wirtschaftliches Wachstum. In vielen Fällen trügen die Entwicklungspläne der Modernisierungstheoretiker – Bauer bezog sich explizit auf Walt Rostow und Max Millikan – weniger zur Erhöhung des nationalen Outputs bei als kleinere Aufwendungen »made by private individuals«.⁶³

Der eigentliche Antrieb wirtschaftlichen Wachstums gehe nicht von internationalen Handelsbeziehungen und Investitionen aus, so wichtig diese seien, sondern davon »what people do for themselves«.⁶⁴ Ganz ähnlich wie McClelland war Bauer der Meinung, dass Investitionen ins Leere liefen, wenn vor Ort der nötige Unternehmergeist fehle. »[L]ack of entrepreneurial spirit«, schrieb er in seinem ein Jahr zuvor erschienen Buch *The Economics of*

kurzschlüssig von einer nach dem Leistungsprinzip strukturierten (und darum für Parsons »modernen«) Gesellschaft auf das Vorhandensein von »Leistungsorientierung« als psychologische Disposition geschlossen – und umgekehrt, dass einer nach dem Statusprinzip (etwa dem Kastensystem) strukturierten »traditionelle« Gesellschaft die individuelle Leistungsorientierung fehlen müsse (McClelland 1961, S. 15–19, 422). Dass dieser Schluss falsch war, hatte McClelland in Indien belegt gefunden. Alex Inkeles sah individuelle Leistungsorientierung eher als Effekt institutioneller, struktureller Veränderungen, McClelland hingegen umgekehrt institutionelle Veränderungen als Effekt psychischer Dispositionen. Für McClelland hing Alex Inkeles noch immer der marxistischen Vorstellung von der sozialen Determiniertheit des Bewusstseins an, die er selbst entschieden ablehnte, vgl. McClelland 1977, S. 44 ff.

⁶⁰ Auf die unglückliche Gleichsetzung von »Modernisierung« und »Entwicklung« in der Forschung hat bereits Daniel Immerwahr hingewiesen, siehe Immerwahr 2015, S. ix-x.

⁶¹ Siehe zum neoliberalen Entwicklungsökonomie-Diskurs ausführlich Plehwe 2009.

⁶² Zu Peter T. Bauer Vásquez 2007, zur Entwicklungsökonomie Alacevich 2018, Alacevich 2016.

⁶³ Bauer 1958, S. 196.

⁶⁴ Bauer 1958, S. 198.

Under-Developed Countries (1957), »is a serious barrier even to limited change and growth.«⁶⁵ Auch wenn wirtschaftliche Entwicklung mit außer-ökonomischen Veränderungen einhergingen – Urbanisierung, Bevölkerungswachstum, Bildungsexpansion, steigender Güterverkehr etc. –, sei es ein Fehler anzunehmen, diese seien Ursachen desselben. »[I]t would be a confusion of cause, effect and symptom to argue that economic development can be promoted merely or solely by bringing about any of these changes.«⁶⁶ Worauf es vielmehr ankomme sei der individuelle Wille zur Anstrengung (»individual effort«), Arbeitsteilung, private Vermögensbildung sowie »the middle class or ›bourgeois‹ virtues« –, die Bauer aber nicht näher spezifizierte.⁶⁷ Wo es an diesen Tugenden mangle, könnten ausländische Unternehmer eingesetzt werden, um als Vorbild zu wirken. Der positive Effekt, der in rückständigen Wirtschaften von Firmen ausgehe, die von ausländischen Unternehmern geführt würden, sei so gut bekannt, dass dies gar nicht mehr ausgeführt werden müsse.⁶⁸

David McClelland sah dies ähnlich. Sein entwicklungspolitischer Vorschlag im letzten Kapitel von *The Achieving Society*, das er mit »Accelerating Economic Growth« überschrieb, lautete: »[T]he U. S. government might subcontract more of its aid plans to U. S. private business so that aid flows on a business-to-business rather than a government-to-government basis.«⁶⁹ Die amerikanischen Firmen seien so in der Lage, westliche Maßstäbe für ihre Partnerfirmen festzusetzen und der Vorteil wäre, dass das zu entwickelnde Land auf diese Weise in den Genuss der fähigsten amerikanischen Unternehmer käme, ohne doch formal in deren Besitz zu stehen.⁷⁰ Der Plan berücksichtige die Wichtigkeit hochmotivierter Arbeitskräfte für den Erfolg einer jeden Entwicklungspolitik und konzentriere sich zudem »on the focal point in development – the entrepreneur and the productive enterprise – rather than on aid to health, welfare and agriculture.«⁷¹

65 Bauer 1957b, S. 106, siehe auch Bauer 1957a, S. 119.

66 Bauer 1957b, S. 127.

67 Bauer 1958, S. 198. Diese Sichtweise auch zwanzig Jahre später noch vertretend, schrieb Bauer in seinem Buch *Equality, the Third World, and Economic Delusion* 1981: »Emergence from poverty there [in the Third World, L. H.] does not require large-scale capital formation. It requires changes in attitudes and mores adverse to material improvement, readiness to produce for the market instead of for subsistence, and the pursuit of appropriate government policies.« Bauer 1981, S. 248 (Hervorh. von mir, LH).

68 Bauer 1957a, S. 106 f.

69 McClelland 1961, S. 435.

70 McClelland 1961, S. 436.

71 McClelland 1961, S. 436.

Soweit ich sehen kann, haben sich Peter Bauer und David McClelland nie aufeinander berufen. Die Ähnlichkeit der hier skizzierten entwicklungs- politischen Ansätze resultierte einzig daher, dass beide Entwicklung vor- wiegend wirtschaftlich und vom Unternehmer aus dachten. Dennoch lässt sich ein direkter Einfluss McClellands auf die Entwicklungsökonomie (auch nicht-neoliberalen Ökonomen) durchaus nachweisen. So beriefen sich Gerald M. Meier und Robert Baldwin – zwei Mitbegründer der neu entstehenden Entwicklungsökonomie – in ihrem Handbuch *Economic Development: Theory, History, Policy* (1957) explizit auf McClelland.⁷² Ebenso präsentierte der Ökonom Everett Hagen am MIT in seinem Buch *On the Theory of Social Change. How Economic Growth Begins* (1962) neben seiner eigenen Beschreibung der Unternehmerpersönlichkeit auch McClellands Ansatz.⁷³ Auch der an der Universität von Chicago lehrende Entwicklungsökonom Bert F. Hoselitz – ein Emigrant aus Wien und ehemaliger Schüler Ludwig von Mises – verwies 1963 in seinem Artikel »The Entrepreneurial Element of Economic Development« (1963) auf McClelland und Hagen.⁷⁴ Harvey Leibenstein, ein Kollege McClellands an der Harvard Universität, zitierte bereits 1958 in seinem Artikel »Entrepreneurship and Development« dessen Forschung und nannte sie für eine, in seinen Augen anstehende Reformulierung des Unternehmer-Konzepts, »significant«.⁷⁵ 13 Jahre später baute der neoliberale Ökonom Israel Kirzner auf Leibenstein (und damit indirekt auf McClelland) auf, als er in seinem Artikel »Entrepreneurship and the Market Approach to Development«⁷⁶ diese neoliberale Neubestimmung tatsächlich vornahm. Die Fähigkeit, Geschäftsmöglichkeiten nicht nur zu nutzen, wenn sie sich bieten, sondern aktiv zu entdecken, wurde darin als unternehmerische Kernkompetenz herausgestellt⁷⁷ – ein Gedanke, der McClellands Argument ähnelte. Zwar sei richtig, hatte auch dieser in *The Achieving Society* geschrieben, dass

72 Vgl. Meier/Baldwin 1957, S. 357 f. Wie Gerald M. Meier in seinen Erinnerungen schrieb, hatte er 1955 zusammen mit McClelland an der Wesleyan Universität einen Kurs zu entwicklungsökonomischen Fragen gegeben, siehe Meier 1984, S. 8, Fußnote 14.

73 Hagen 1962, S. 99–122, besonders 105 f.

74 Hoselitz 1967, S. 129 f. Hoselitz, der in den 1950er Jahren noch stark mit Talcott Parsons einen modernisierungstheoretischen Ansatz verfolgte, rückte ebenso wie McClelland schon 1961 von der Vorstellung ab, wirtschaftliche Entwicklung sei mit Traditionalismus unvereinbar, vgl. Hoselitz 1961, S. 113, siehe auch Mitch 2010, Kelly 2009.

75 Leibenstein 1968, S. 79.

76 Kirzner 1971, S. 194 und 206. Der Artikel erschien in einer Festschrift zu Ehren Ludwig von Mises.

77 Kirzner sprach von einer »posture of alertness towards the discovery of as yet undiscovered opportunities and of their exploitation.« Kirzner 1971, S. 197 (Hervorh. im Original). Siehe zu Kirznerns Unternehmer-Konzept in Abgrenzung zu Josef Schumpeter Plehwe 2020, S. 126–128.

Unternehmer Geschäftsgelegenheiten nutzten, daraus folge jedoch nicht, dass solche Geschäftsgelegenheiten auch eine unternehmerische Haltung (im Sinne einer psychischen Disposition) hervorbrächten. »It is far more likely that the entrepreneur discovered the market opportunity rather than vice versa.«⁷⁸ Belegen ließe sich das etwa an den arabischen Staaten im Mittleren Osten. Dort hätten mehr Menschen aktiv nach neuen Geschäftsgelegenheiten gesucht als die sich bietenden genutzt, wobei McClelland nicht angab, wie er zu diesem Schluss kam.⁷⁹

Dass McClelland 1980 auf eine von Herbert Giersch ausgerichtete Tagung nach Kiel ans Institut für Weltwirtschaft eingeladen wurde, wo man über Erklärungen für Wirtschaftswachstum »under conditions after Keynesian strategies«⁸⁰ nachdachte, zeigt, dass er unter (neoliberalen) Ökonomen wahrgenommen wurde, auch wenn diese ihn nicht direkt zitierten.⁸¹ Der Einfluss freilich, den McClelland auf die unternehmensberaterische Praxis ausüben sollte, war ungleich größer.⁸² Sich dieser praktischen Bedeutung 1980 sehr bewusst, tröstete er sich über die – in seinen Augen – bei Ökonomen weitgehend ausgebliebene Anerkennung mit der Schlussbemerkung hinweg, sein Wissen werde von der Praxis aus in die ökonomische Theorie zurückfließen. Seine motivationspsychologischen Technologien (er sprach von »motivational technology«) würden erwiesenermaßen funktionieren und die Produktivität von Unternehmern steigern. »[I]t is affecting business and in the end what affects business may influence economic theory.«⁸³

Soweit also McClellands entwicklungspolitische Position, die, wie ich oben schrieb, im Zuge seiner praktischen Entwicklungsarbeit geformt worden war. Wie genau war McClelland zu dieser praktischen Arbeit gekommen? Was hatte es mit jener »motivational technology« auf sich, von der er 1980 so selbstverständlich sprach? Die Antwort führt in die frühen 1960er zurück.

78 McClelland 1961, S. 426.

79 »[M]any more people failed to take advantage of »market opportunities« than pursued them actively.« McClelland 1961, S. 426.

80 Giersch 1981, S. Preface (nicht paginiert). Zu Herbert Giersch und das Kieler Weltwirtschaftsinstitut, siehe Plehwe/Slobodian 2017. Giersch war von 1986 bis 1988 Präsident der Mont Pèlerin Society.

81 Siehe McClellands Beitrag auf der Kieler Tagung, die den Titel trug »Towards an Explanation of Economic Growth« (25–28. Juni 1980), McClelland 1981.

82 Siehe z. B. die Verweise auf McClelland bei Timmons/Spinelli 2009.

83 McClelland 1981, S. 99.

McClellands entwicklungs-politische Durchbruch erfolgte in dem Moment, als er auf die Idee kam, das von ihm entwickelte Verfahren zur Messung des »Leistungsbedürfnisses« zu dessen Stärkung einzusetzen. In gewisser Weise war diese Möglichkeit bereits in der behavioristischen Grundannahme seiner Motivationstheorie angelegt, alle Bedürfnisse seien erlernt, denn alles Erlernete ist grundsätzlich veränderbar. Dass es ausgerechnet ein Psychologe in der Tradition des Behaviorismus von B. F. Skinner war, der 1958 in seiner Dissertation als erster versuchte, die Leistungsmotivation von Schülern zu steigern, indem er sie schlicht hervorrief und dann belohnte, verwundert nicht.⁸⁴ Das Prinzip der klassischen Konditionierung hatte Ende der 1950er Jahre als theoretische Grundlage zur Entwicklung sogenannter *teaching machines* gedient, von denen sich insbesondere nach dem Sputnik Schock Bildungsreformer in den USA (und weit darüber hinaus) die Revolutionierung des Schulunterrichts erhofften.⁸⁵ »Because of the learning-theory argument by Skinner's student,« erklärte McClelland seine Hinwendung zu angewandten Problemstellungen in einem 1971 geführten Interview mit *Psychology Today* rückblickend, »I was getting interested in the idea of training courses to develop achievement motivation.«⁸⁶ Wer wisse, wie ein spezifischer psychologischer Test funktioniere – gleich ob Intelligenz- oder Leistungsmotivationstest –, könne die zu Testenden darin unterweisen und so dazu bringen, die betreffende Eigenschaft zu trainieren: »[T]here is no reason why any testing device cannot be turned into a teaching device«, schrieb er 1969 in einem Artikel für die Zeitschrift *Educational Technology*.⁸⁷

Die erste Möglichkeit, dies auszuprobieren, bot sich McClelland im Sommer 1961 in Mexico City, wo er ein Jahr zuvor während eines Sabbaticals dem Unternehmensberater Dr. Elliott R. Danzig begegnet war, der ihm anbot, sein motivationspsychologisches Wissen zu adaptieren.⁸⁸ Unterstützt durch

84 Es handelte sich um Russell W. Burris, der an der Indiana University zum Thema »Effects of Counseling on Achievement Motivation« promovierte, siehe Burris 1958 (unveröffentlichte Dissertationsschrift), siehe die kurzen Berichte zu Burris Vorgehen bei McClelland 1961, S. 417f., Kolb 1965, S. 784, McClelland 1965b, S. 322, McClelland/Winter 1969, S. 42.

85 Siehe dazu Ferster 2014, S. 50–92.

86 Harris 1971, S. 74, siehe auch den früheren Verweis auf den Einfluss des Behaviorismus für die Entwicklung des Trainingsprogramms bei McClelland 1965b, S. 322. Burris war allerdings kein direkter Schüler Skinners, sondern bei William G. Lynch und Harry G. Yamaguchi promoviert worden.

87 McClelland 1969b, S. 10f.

88 Harris 1971, S. 74.

einen kleinen Förderbetrag der Carnegie Corporation erhielt McClelland im August 1961 so seine ersten Probeläufe, Unternehmer zu trainieren.⁸⁹ Weitere Pilotstudien erfolgten im Folgejahr mit der Textile Industry's Research Association in Ahmedabad, mit der Bombay Management Association, mit der Nippon Management Association in Japan sowie mit der IBM Corporation in den USA.⁹⁰

Die Programme bestanden aus einer Theoriephase, in der die Teilnehmer mit McClellands Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs bekannt gemacht wurden. In der darauf folgenden Praxisphase hatten sie dann kurze Geschichten zu schreiben, die so viele Leistungsmotive enthalten sollten wie möglich, das heißt Formulierungen und Beschreibungen, in denen ein Sich-Anstrengen, aus eigenem Antrieb Handeln, Gut- und effizient-sein-Wollen zum Ausdruck kam. Über 10 Tage gestreckt und mit wiederholten Selbstreflexions- und Planungssessions gekoppelt, sollten die Teilnehmer so mit der Zeit »Achievement Thinking« erlernen, dem gemäß sie schließlich handeln würden.⁹¹

In seinem 1965 im *American Psychologist* veröffentlichten Artikel »Toward a theory of motive acquisition« führte McClelland im Detail aus, worauf es dabei ankam.⁹² Am Beginn des Trainings standen Vertrauen schaffende Maßnahmen, um bei den Teilnehmern den Glauben zu erzeugen, das Programm funktioniere tatsächlich. Unumwunden schrieb McClelland, dass er sich dafür psychologischer Vermarktungsstrategien bediente (»we had to ›sell‹ our course or nobody would take it«⁹³) und die symbolische Macht der Harvard Universität in Anschlag brachte, hatten doch psychologische Studien gezeigt, »that people will believe or do what prestigious sources suggest.«⁹⁴ Der erst zu erzeugende Glaube an die Wirksamkeit der Programme war keine nebensächliche Randbedingung des Trainings, sondern eine seiner wichtigsten Ressourcen.⁹⁵ Nur wer an die Möglichkeit zur Veränderung

89 Harris 1971, S. 74, siehe auch die Beschreibung bei McClelland/Winter 1969, S. 84 f.

90 Siehe zur Chronologie der Pilotstudien den kurzen historischen Abriss in: *Motivation Development for Management. Programme by The Center for Research in Personality, Harvard University, USA, Under The Auspices of Bombay Management Association* (nicht datiert, aber vor Februar 1963), S. 3, McClelland Papers, Archives of the History of American Psychology, Cummings Center for the History of Psychology, CCHP, box M2890, folder 7.

91 *Motivation Development for Management. Programme by The Centre for Research in Personality*, S. 5. Siehe die ausführliche Beschreibung der Trainingsprogramme bei McClelland/Winter 1969, S. 150–152, McClelland 1969b.

92 McClelland 1965b.

93 McClelland 1965b, S. 324.

94 McClelland 1965b, S. 324.

95 McClelland 1965b, S. 324.

glaube, habe auch die Bereitschaft, ein anderer zu werden, oder, psychologisch gesprochen, jene Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Lage, die McClellands Diskrepanztheorie zufolge ein Motiv kennzeichne.⁹⁶

Wesentlich für die weiteren Schritte war, dass McClelland »Motive« nun als »affectively toned associative networks«⁹⁷ definierte, denn damit wurde der situative Kontext ins Training einbezogen. Dem intellektuellen Nachvollzug, welche Eigenschaften das »Leistungsmotiv« kennzeichne und wie man es mit Hilfe des Thematischen Auffassungstests maß, wurden Übungen zur Seite gestellt, in denen es die zu codierenden Sinnelemente der TAT-Geschichten unter Beweis zu stellen und emotional zu durchleben galt. »They must order parts to make certain objects«, führte McClelland ein Beispiel aus, »after having estimated how many they think they can construct in the time allotted.«⁹⁸ Spiele wie diese erforderten Planungsvermögen, um in der zur Verfügung stehenden Zeit fertig zu werden; Risikobereitschaft, um weder zu viele noch zu wenige Bauteile zu bestellen und Feedbackorientierung, weil es galt, ergebnisorientiert zu »spielen« und sich an den Ergebnissen der Mitspieler auszurichten, um letztlich besser zu sein als diese.

Ein weiterer wichtiger Schritt bestand in der Verknüpfung des spielerisch Erprobten mit den persönlichen Zielen und Werten der Kursteilnehmer. In verschiedenen Übungen – von therapieartigen Zweiergesprächen bis hin zu Meditationsübungen – galt es, sich mit sich selbst zu konfrontieren, um schließlich in einem »Who am I?«-Fragebogen festzuhalten, wer man sei und was einem im Leben wichtig ist.⁹⁹ Das Training endete mit der Niederschrift der anzustrebenden Ziele für die nächsten zwei Jahre. Dieser Katalog des zu Erreichenden sollte als Erinnerung dienen, dass man sich für diese zwei Jahre weiterhin im Training befinde.¹⁰⁰ Insgesamt sei wichtig, dass der Kurs in angenehmer Atmosphäre vonstatten gehe und ein Bruch mit der Alltagsroutine darstelle, idealerweise ein sechs- bis zehntägiges Trainingslager ähnlich einem »spiritual retreat«.¹⁰¹ Je intensiver die gemeinsam durchlebte Erfahrung sei, desto länger währe das Erlernte. »Political experience has demonstrated«, schrieb McClelland, ohne diesen Vergleich irritierend zu finden, »that membership in small groups like Communist or Nazi Party cells is one of the most effective ways to sustain changed attitudes and behavior.«

96 McClelland 1965b, S. 324.

97 McClelland 1965b, S. 322.

98 McClelland 1965b, S. 326.

99 McClelland 1965b, S. 328.

100 McClelland 1965b, S. 329.

101 McClelland 1965b, S. 330.

Our course attempts to achieve this result (a) by the group experience in isolation – creating the feeling of alumni who all went through it together; (b) by certain signs of identification with the group, particularly the language of the coding system, but also including a certificate of membership; and (c) by arranging where possible to have participants come from the same community so that they can form a »cell« when they return that will serve as an immediate reference group to prevent gradual undermining of the new network by other pressures.¹⁰²

Die Bildung einer solchen, sich selbst als Elite wahrnehmenden Unternehmer-»Zelle« war, was McClelland unter Community Development verstand.¹⁰³

Trotz des von ihm selbst hergestellten Bezugs zu den Parteiorganisationen der Kommunisten und der Nationalsozialisten, wollte McClelland seine Kurse aber nicht als Indoktrinationen verstanden wissen. Wer sich aus freien Stücken zur Teilnahme entscheide, handle selbstbestimmt, hieß es explizit im Programm eines in Bombay durchgeführten Pilot-Kurses – gerade in dieser Formulierung implizit mögliche Klagen antizipierend.¹⁰⁴ Offenbar aber erhoben dennoch einige den Vorwurf, die Kurse verträgen sich schlecht mit der Überzeugung, Amerikaner sollten ihre Werte anderen nicht aufzwingen.¹⁰⁵ So sah sich McClelland später in seinem Buch *Motivating Economic Achievement* (1969) genötigt, ein Unterkapitel zur Frage »Is Psychological Education Morally Justified?« einzufügen. Sein stärkstes Argument, dass dem so sei, lautete dort, das Training werde überhaupt nur dann funktionieren, wenn die Teilnehmenden akzeptierten, dass nur sie selbst ihr Verhalten ändern könnten. Hätte man sie also gezwungen, wären nicht jene Effekte aufgetreten, die man schließlich beobachtete.¹⁰⁶ Zudem werde die Durchführung des Trainings so schnell wie möglich an die lokale Bevölkerung übergeben, ganz im Sinne des Anspruchs auf Hilfe zur Selbsthilfe. »[I]n the end, both ethically and practically, the individual person (or country) must be responsible for his own development«, schrieb er.¹⁰⁷

102 McClelland 1965b, S. 330.

103 In seinem Buch *Motivating Economic Achievement* sprach er explizit von »community development«, siehe McClelland/Winter 1969, S. 177.

104 »There is no attempt to manipulate the participant: we state openly that we want to demonstrate *how* a person can change his thinking and *why* he might want to do so. Any change is the result of a commitment by the individual.« Zit. *Motivation Development for Management*. Programme by The Centre for Research in Personality, S. 1.

105 McClelland/Winter 1969, S. 366.

106 »The goal of the education techniques is achieved only when the person accepts the fact that he alone can change his own behavior.« McClelland/Winter 1969, S. 367.

107 McClelland/Winter 1969, S. 150.

Dass trotz der Betonung von Freiwilligkeit und Selbstbestimmtheit einige Kursteilnehmer das Gefühl hatten, in die Irre geleitet worden zu sein, berichtete McClelland selbst. So erwähnt er zwei Inder, die infolge des Trainings Geld verloren und am Ende voller Wut gegen die Amerikaner gewesen seien.¹⁰⁸ In beiden Fällen erkannte McClelland zwar an, dass das durchgeführte Training nicht förderlich gewesen war. Als für den Misserfolg der Männer ursächlich wollte er es jedoch nicht ansehen. Der eine Teilnehmer habe schon früher in unproduktive Unternehmen investiert und dies infolge des Trainings nur verstärkt getan.¹⁰⁹ Streng psychologisch besehen war sein gestiegenes Engagement eigentlich ein Trainingserfolg, wenn auch ein fehlgehender. Der andere Teilnehmer habe schwerwiegende psychologische Probleme gehabt.¹¹⁰ Inwiefern die Kursleiter von Vorbelastungen ihrer Kursteilnehmer im Voraus wussten oder erst im Nachhinein erfuhren, schrieb McClelland nicht. Beide Fälle zeigen jedoch, dass letztlich nicht vorhersagbar war, welche individuellen Effekte hervorgerufen würden. Die Trainingskurse waren Experimente mit offenem Ausgang, und indem McClelland auch die negativen Effekte in seinen Bericht aufnahm, handelte er geflissentlich als Wissenschaftler, der in seinen Kursteilnehmern Versuchspersonen sah und Indien als Labor verstand. Genauer müsste man freilich sagen: McClelland zog sich an dieser Stelle auf die Rolle des Wissenschaftlers eher zurück, denn 1969, als sein Buch *Motivating Economic Achievement* erschien, war er bereits Gründer seiner eigenen Beratungsfirma und damit zugleich Unternehmer, der seine Programme auch verkaufte.

Doch zurück zur Frage, wie McClelland überhaupt an diesen Punkt kam, in Indien Trainingskurse durchzuführen. Von den Ergebnissen seiner Pilotstudien in der Überzeugung bestärkt, nun tatsächlich in der Lage zu sein, Menschen zur effizienteren Selbststeuerung anleiten zu können, sah er sich anschließend gerüstet, sein erstes eigenes Entwicklungsprojekt auf den Weg zu bringen. »It is our belief based on these pilot training experiences«, schrieb er im Januar 1963 in einem Forschungsantrag für die nur zwei Jahre zuvor von John F. Kennedy gegründete United States Agency for International Development, »that our type of intensive psychological treatment of motives, values, and self-development really ›gets through‹ to the managers and changes them [...].«¹¹¹

108 McClelland/Winter 1969, S. 368.

109 McClelland/Winter 1969, S. 368.

110 McClelland/Winter 1969, S. 368.

111 David C. McClelland, Research proposal for a study of the effects of motivationally-oriented management development courses on rate of economic growth in underdeveloped

McClelland stand mit seinem Vorgehen nicht allein. Wie die amerikanische Historikerin Amy C. Offner gezeigt hat, machten sich in den 1950er Jahren nicht wenige Sozialwissenschaftler in den Globalen Süden auf, um als Entwicklungshelfer die Tauglichkeit ihrer Theorien zu erproben. Viele kehrten Mitte der 1960er Jahre in die USA zurück, nur um dann in Johnsons *War on Poverty* ihre gesammelten Erfahrungen und geknüpften Kontakte als Dienstleistungen anzubieten.¹¹² »US ghettos«, erklärte etwa David Lilienthal 1968 nach vieljährigem Engagement als Entwicklungsberater in Südamerika, »are underdeveloped countries right next door to rich, powerful, mature economic regions which tend to dominate them.«¹¹³ Die Gleichsetzung armer Länder mit armen Regionen in den USA hatte ein Betätigungsfeld geschaffen, das für eine Vielzahl amerikanischer Entwicklungsakteure nun die Möglichkeit bot, in der eigenen Heimat aktiv zu werden.¹¹⁴ Die Frage ist, warum viele – so auch McClelland – das als Unternehmer-Wissenschaftler taten, und nicht als beratende Experten, als vom Profitinteresse ungetrübte Wissenschaftler. Die naheliegende Antwort, weil sich mit der Gründung einer eigenen Beratungsfirma sehr viel Geld verdienen ließ, greift hier zu kurz.¹¹⁵

Unternehmerische Wissenschaft

Eine Erklärung für McClellands Wandel zum Unternehmer-Wissenschaftler muss bei der Erfahrung ansetzen, die er bis 1965 als Empfänger staatlicher und privater Fördermittel im Ausland hatte machen müssen. Hat Steven Shapin das Konzept des »entrepreneurial scientist«¹¹⁶ vor allem auf Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Lebens- und den technischen Wissenschaften bezogen und insbesondere mit dem Bayh-Dole Act von 1980 in Verbindung gebracht, der das Recht zur kommerziellen Verwertung staatlich geförderter Forschungsergebnisse landesweit einheitlich an die Universitäten übertrug, so erfolgte McClellands Hinwendung zur Privatwirtschaft gut

countries (7. 1. 1963), S. 3, David C. McClelland papers, Archives of the History of American Psychology, CCHP, box M2888, folder 4.

112 Siehe dazu Offner 2019, S. 1–18, 175–274.

113 Offner 2019, S. 11.

114 Offner 2019, S. 180.

115 Schätzung zu den Umsätzen des amerikanischen Beratungsmarkts zeigen einen rasanten Anstieg Ende der 1970er und 1980er Jahre. Die Industrie verzeichnet 1970 einen geschätzten Umsatz von 1 Milliarde Dollar, 1979 2 Mrd., 1981 3 Mrd., 1985 4 Mrd. und 1986 7 Mrd., siehe dazu Kennedy/Burke 1987, S. 1.

116 Shapin 2008, S. 209–217.

17 Jahre vor dieser folgenreichen Grundsatzentscheidung. Schon Mitte der 1960er Jahre sollte er sich der Businesswelt als Unternehmer vorstellen, der im Rahmen seiner Beratertätigkeit auch Forschung trieb und diese auf eine unpolitische Weise zu politischen Zwecken einzusetzen anbot – durch die Schulung Einzelner als Maßnahme zur Veränderung ganzer Gesellschaften.

Von der United States Agency for International Development (USAID) im Dezember 1962 dazu ermuntert, sich um Mittel zu bewerben, hatte McClelland im Januar des folgenden Jahres den oben bereits zitierten Antrag eingereicht und im Juni an der Harvard Business School eine Planungskonferenz abgehalten, auf der er in Absprache mit Repräsentanten »from various underdeveloped countries«¹¹⁷ entschied, das in seinen Pilotstudien entwickelte Trainingsprogramm in Indien, Süditalien und Tunesien auf seine entwicklungspraktische Wirksamkeit zu testen. In Indien sollten Mitarbeiter mehrerer Textilfabriken geschult werden; in Süditalien gedachte man Unternehmensführer aus vier neapolitanischen Regionen zu trainieren; in Tunesien wollte man versuchen, Regierungsbeamte zu erreichen. Das Ziel: Über einen Zeitraum von mindestens fünf Jahren die tatsächlichen wirtschaftlichen Effekte des Trainings auf unternehmerischer Ebene (gemessen am Umsatz), auf regionaler Ebene (gemessen an der unternehmerischen Aktivität, z. B. Unternehmensgründungen und -expansionen) und auf Landesebene (gemessen am nationalen Stromverbrauch) zu untersuchen.¹¹⁸ »We are ambitious enough«, schrieb McClelland in seinem AID-Antrag, »to want to try to turn a few slowly developing countries into achieving societies.«¹¹⁹ Anders als bei den zuvor durchgeführten Pilotstudien sollte es nun um ein mehrjähriges Engagement mit mehreren Trainings- und Evaluationsphasen gehen.

Dies über seinen Lehrstuhl an der Harvard Universität abzuwickeln, erschien McClelland unpraktisch. Studenten wären für die anfallenden Aufgaben zu jung und zu unerfahren, Personal von außerhalb Harvards hätte nur über wissenschaftliche Mitarbeiter-Stellen beschäftigt werden können und wären somit zeitlich auf drei Jahre befristet gewesen.¹²⁰ »[We] could run the whole project through Harvard,« schrieb er im Januar 1963 in einem Brief, »but I think it would be very inconvenient and would involve me in

117 McClelland/Winter 1969, S. 96 f.

118 McClelland/Winter 1969, S. 93–116.

119 David C. McClelland, Research proposal for a study of the effects of motivationally-oriented management development courses on rate of economic growth in underdeveloped countries (7. 1. 1963), S. 3 (Archives of the History of American Psychology).

120 McClelland 1984b, S. 24.

more administration than I want to get into.«¹²¹ Zudem hatten bereits die Pilotstudien gezeigt, dass Unternehmen (wie etwa IBM) bereit wären, für die Trainingsprogramme zu bezahlen. »[C]ompanies are already willing to pay for them«, schrieb McClelland in seinem AID-Antrag, nicht ohne sogleich hinzuzufügen: »ours is a genuine research interest and we prefer to suspend judgment until the executive performance data are in.«¹²²

Zunächst aus vorwiegend organisatorischen Gründen rief McClelland im Januar 1963 deshalb die »Human Resources Development Corporation« (HRDC) ins Leben, eine Beratungsfirma mit Sitz in Cambridge, Massachusetts.¹²³ Als Präsident ernannte er den Unternehmensberater Elliott R. Danzig, dem er in Mexiko begegnet war, als Leiter der Training Division George H. Litwin von der Harvard Business School, als Leiter der Research Division Winthrop R. Adkins, Research Fellow am Harvard Laboratory of Social Relations.¹²⁴

Als McClelland im Herbst zu einer mehrmonatigen Vortrags- und Vorbereitungsreise rund um die Welt aufbrach, erreichte ihn am 15. Oktober in Neu Delhi ein Brief von David E. Bell, dem Leiter der Agency for International Development, in dem dieser ihm mitteilte, dass USAID das geplante Projekt nun doch nicht fördern werde. »I have reluctantly concluded«, schrieb Bell, »that we should not proceed with the financing of this project.«¹²⁵ Ein Paukenschlag für McClelland, der in Indien bereits Mitarbeiter anzustellen begonnen und persönliche Auslagen über mehrere Tausend Dollar getätigt hatte. Besonders frustrierend musste sein, dass der eigentliche Grund für USAIDs überraschende Absage nebulös blieb. Erst Jahre später sollte McClelland zu Ohren kommen (»on very good authority«¹²⁶), dass die entsprechende Anweisung direkt vom Weißen Haus gekommen zu sein schien und mit seiner Beziehung zu Timothy Leary zusammenhing, jenem Psychiater,

121 Brief David C. McClellands an Dr. Birtill A. Lloyd (11. 1. 1963), S. 2, David C. McClelland papers, Archives of the History of American Psychology, CCHP, box M2888, folder 4.

122 McClelland, Research proposal for a study of the effects of motivationally-oriented management development courses on rate of economic growth in underdeveloped countries (7. 1. 1963), S. 3 (Archives of the History of American Psychology).

123 Siehe dazu auch Winter 1982, S. xii, McClelland 1984b, S. 24.

124 Motivation Development for Management. A Research and Training Programme – Human Resources Development Corporation, (nicht paginiert, S. 3), David C. McClelland papers, Archives of the History of American Psychology, CCHP, box M2890, folder 7.

125 Brief von David E. Bell, Office of the Administrator, Department of State, Agency for International Development an David C. McClelland (9. 10. 1963), David C. McClelland papers, Archives of the History of American Psychology, CCHP, box M2894, folder 3.

126 Brief David C. McClellands an Elliott Danzig (6. 10. 1964), David C. McClelland papers, Archives of the History of American Psychology, CCHP, box M2888, folder 4.

dessen LSD-Experimente am Harvard Center for Research in Personality im Sommer 1963 aufgefliegen waren und als »Harvard Drug Scandal« durch die Presse gingen.¹²⁷ Da McClelland als Leiter des Center die Experimente zwar kritisiert, aber doch gebilligt hatte, bestand die Gefahr, dass eine von USAID bewilligte Förderung seiner Forschung von USAID-Kritikern nun zu einem neuen Skandal aufgeblasen würde. »The decision-makers apparently did not personally believe that this was a relevant ground for not signing [den USAID-Antrag, L. H.],« mutmaßte McClelland in einem Brief an Elliott Danzig, »but they feared that Congressmen would think so and would be able to make some kind of scandal out of the matter which would further seriously damage the chances of an adequate AID bill being passed.«¹²⁸

Mit einem Schlag vollständig ohne Finanzierung, war McClelland gezwungen, die für Süditalien und Tunesien geplanten Projekte zu streichen und für das verbleibende Projekt in Indien in aller Eile neue Gelder einzuwerben. Ein Antrag bei der Ford Foundation wurde ebenfalls ohne Begründung – aber wohl auch wegen des Harvard Drug Scandals – abgelehnt, ein weiterer bei der Carnegie Corporation in letzter Minute bewilligt. »The gap between what we had hoped to do and what we were actually able to do is obviously very great«,¹²⁹ bekannte McClelland in seinem 1969 unter dem Titel *Motivating Economic Achievement* erschienen Buch. In der Sache aber, so das dort präsentierte Ergebnis, hätten die schließlich in zwei Kleinstädten nahe Hyderabad durchgeführten Programme den erhofften Erfolg gehabt: »The aggregate effects of the courses include, to date, the mobilization of approximately Rs. 376,000 of specific new capital investments and about 135 new jobs. Measured by these figures, the courses certainly seem to have had an economic effect.«¹³⁰ Fortgeführt wurden sie nach Beendigung von McClellands Engagement in Indien aber nicht, weil der neue Direktor des »Small Industries Extension Training Institut« in Hyderabad, das die Schirmherrschaft getragen hatte, nicht mehr länger daran glaubte.¹³¹ Als entwicklungspolitische Intervention, bilanzierte McClelland darum abschließend, »the project must be judged less than successful.«¹³²

Interessant ist, welchen Schluss McClelland aus dieser Erfahrung zog. Schon der Umstand nämlich, dass er seinem Bericht ein eigenes Kapitel

127 Siehe z. B. Weil 1963, Smith 1962.

128 Brief David C. McClellands an Elliott Danzig (6. 10. 1964), David C. McClelland papers, Archives of the History of American Psychology, CCHP, box M2888, folder 4.

129 McClelland/Winter 1969, S. 107.

130 McClelland/Winter 1969, S. 231.

131 McClelland/Winter 1969, S. 135.

132 McClelland/Winter 1969, S. 364.

beifügte, in dem er die durchlebten organisatorischen Hürden ausführlich beschrieb (freilich ohne den »Harvard Drug Scandal« zu erwähnen), ist bemerkenswert. Offensichtlich bestand dessen Zweck darin, andere Wissenschaftler vor einem ähnlichen Vorgehen geradezu zu warnen. »Because the research is carried out with the collaboration and support of government and semiprivate institutions«, ließ er gleich im Vorwort seine Leser wissen, »the behavioral scientist often comes to feel that what happens is beyond his understanding and control.«¹³³ Auch wenn Gefühle wie Ärger und Frustration in einem wissenschaftlichen Bericht nichts zu suchen hätten, sah sich McClelland doch dazu gedrängt, diese in einige grundsätzliche Überlegungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik zu kleiden. »Such emotions«, schrieb er, »do reflect some of the difficulties and complexities of coordinating scientific research with public institutions and policy-makers: such institutions have needs, standards, anxieties, and a logic of their own which often conflict with the requirements of getting research done.«¹³⁴ Eine in guter Absicht getroffene Zusage sei »always subject to the caprice of political exigencies«, ohne dass sich eine Regierungsbehörde je für ihre Entscheidungen würde rechtfertigen müssen.¹³⁵ »Perhaps it can never be otherwise«, schloss McClelland frustriert, »for any institution that is involved with policy and society has to play by the rules of the political process if it hopes to survive.«¹³⁶ In einem Briefentwurf an David E. Bell, den Direktor von USAID, schrieb McClelland noch deutlich unumwundener: »I shall certainly advise my friends that they cannot believe what AID tells them, because however well intentioned it may be, AID is not free to live up to its own advice.«¹³⁷ Diese Kritik traf nicht nur die Agency for International Development, sie traf auch die Ford Foundation.¹³⁸

Dennoch gedachte McClelland nicht, seine angewandte Arbeit aufzugeben. Die Indien-Odyssee hatte ihm nämlich auch gezeigt, dass es einen Markt für seine Programme gab. Selbstbewusst schrieb er 1965 in der Dezember-Ausgabe der renommierten *Harvard Business Review*, die Nachfrage für seine Programme sei nun so groß, dass Bedarf für eine Organisation bestehe, »which

133 McClelland/Winter 1969, S. viii.

134 McClelland/Winter 1969, S. viii.

135 McClelland/Winter 1969, S. viii.

136 McClelland/Winter 1969, S. viii.

137 Draft of letter to David Bell (nicht datiert, wahrscheinlich November 1963, handschriftlicher Vermerk »not sent«), S. 5, David C. McClelland papers, Archives of the History of American Psychology, CCHP, box M2888, folder 4 (gezeichnet von David C. McClelland).

138 »The problems were much the same with the Ford Foundation [...].« McClelland/Winter 1969, S. ix.

can supply on a regular basis the kind of motivation training with which we have been experimenting in India.«¹³⁹ Zwar hatte McClelland, wie erwähnt, seine *Human Resources Development Corporation* in Wirklichkeit schon zwei Jahre zuvor ins Leben gerufen, nun aber schien ihm der Zeitpunkt gekommen, unter neuem Namen – *McBer & Company* – für deren Dienstleistungen zu werben. Mit klarer Anspielung auf Johnsons *War on Poverty* schrieb er weiter, ein Land, das seiner armen Bevölkerung helfen wolle, dürfe sich nicht damit begnügen, Arbeitsplätze zu schaffen, sondern müsse auch dafür sorgen, dass die nötige Leistungsbereitschaft vorhanden sei. »[T]here are plenty of opportunities around the poor that they are not exploiting«, behauptete er, Armut mit Passivität gleichsetzend. »It is necessary to move in and increase their needs for achievement.«¹⁴⁰

Bemerkenswert ist, wie McClelland seine Firma auf diese Weise einerseits als Anbieter von Programmen pries, mit denen sich das Armutsproblem einer Lösung näher bringen lassen würde, andererseits aber auch die Notwendigkeit für weitere Forschung hervorhob, so als werde diese künftig von *McBer & Company* durchgeführt, nun aber »on a regular basis« und damit mit mehr Stetigkeit als eine von staatlichen Fördergeldern abhängige Forschung. »Research on the achievement motive must and will continue«, hieß es gegen Ende seines *Harvard Business Review*-Artikels. »We must discover far more precisely how to influence motivation and use that knowledge for human betterment [...]«¹⁴¹ Die durchzuführenden Trainingseinheiten wären sowohl zu bezahlende Dienstleistungen als auch Experimente, deren Daten neues Wissen generieren.¹⁴² Die möglichen Anwendungs- und Einsatzfelder, die McClelland in seiner derart gefassten Doppelrolle als Unternehmer-Wissenschaftler sah, reichten von der Förderung leistungsschwacher Schüler über strauchelnde Unternehmer bis hin zu Hilfe für Arbeitslose und Geisteskranke.¹⁴³ Ohne näher zu erläutern, was genau er eigentlich meinte, als er abschließend schrieb, »even the political unwise are fair subjects to work on«, sah er sich in einem Anflug psychotechnischer Hybris sogar in der Lage,

139 McClelland 1965c, S. 178.

140 McClelland 1965c, S. 178.

141 McClelland 1965c, S. 178.

142 Die Harvard Library weist in ihrer Beschreibung von McClellands Nachlass auf die vermischte Natur desselben hin: »McClelland's activities in various arenas, teaching, consulting, pure research, are intermingled. A researcher may expect to find consulting materials from a McBer project among the reading materials for a course, while one may also find test results from a cohort of students in a folder on a reasearch topic.« Harvard University Archives, Papers of David McClelland, Scope and Contents, <https://hollisarchives.lib.harvard.edu/repositories/4/resources/4012> (zuletzt abgerufen: 21. 12. 2020, Hervorh. von mir, LH).

143 McClelland 1965c, S. 178.

per Motivationstraining Bürgerkriege zu befrieden, so als beruhten diese in Ländern wie Vietnam oder dem Kongo auf einer Handvoll demotivierter Unruhestifter: »[T]here is no theoretical reason«, schrieb er, »why, once we understand the motives of participants in unstable governments such as South Vietnam or the Congo, we could not employ the same educational techniques to create a climate of political stability and enthusiasm for a country's future.«¹⁴⁴

McBer & Company sollte bis Anfang der 1970er Jahre Unternehmertraining unter anderem in Uganda, Tunesien, Ghana, Ecuador, Neu Guinea, Indonesien und auf der karibischen Insel Curaçao durchführen.¹⁴⁵ Berichte über und Verweise auf dieses Engagement erschienen an prominenten Orten wie *TIME*, *Organizational Dynamics*, *Think* und *Forbes*.¹⁴⁶ »[E]ven Indian businessmen, a notoriously lethargic group, can be instilled with the spirit of entrepreneurship«, hieß es mit rassistischem Unterton bei *Forbes* beispielsweise enthusiastisch. »[W]hat Dr. McClelland has to say could be helpful in choosing investments, in raising production and cutting costs, and in turning social dropouts into productive citizens.«¹⁴⁷ In diesem Satz zeichnete sich bereits ab, wie McClellands Leistungsmotivationstraining die neoliberale Forderung späterer Jahre nach mehr »individueller Eigenverantwortung« unterfüttern half.¹⁴⁸ Das Versprechen auf Produktivitätssteigerung bei gleichzeitig sinkenden Arbeitskosten konnte nur heißen, dass das Vermögen einiger, mehr und härter zu arbeiten, die Entlassung anderer zur Folge hätte, während die so Ausgeschiedenen als unproduktive Verlierer dastünden. Die strukturelle Voraussetzung eigenverantwortlichen Handelns im motivationspsychologischen Sinn war für McClelland explizit Deregulierung. Am Beispiel eines Getränkeunternehmens etwa erklärt er gegenüber *Forbes*, seine Beratungsfirma habe dem Management empfohlen, Qualität sichernde und verkaufsstrategische Vorgaben aufzuheben, um den Mitarbeitern so mehr Raum zur Eigeninitiative zu geben – »they were too severely regulated.«¹⁴⁹ Der Output des Unternehmens werde steigen, habe

144 McClelland 1965c, S. 178.

145 Siehe die Hinweise bei McClelland/Dowling 1972, S. 63f., Berlew/LeClere 1974, Miron/McClelland 1979, siehe auch »Trips of McClelland« und »Curriculum Vitae«, Papers of David McClelland, Harvard University Archives, HUGFP 145, Box 25, Foldercurriculum Vitae [and other biographical information, 1955–1974].

146 Siehe McClelland 1969a, Anonym 1969, McClelland 1969c, McClelland/Dowling 1972.

147 McClelland 1969a, S. 53.

148 Zum Prinzip der individuellen Selbstverantwortung beispielsweise bei Milton Friedman, siehe Burgin 2012, S. 189 ff.

149 McClelland 1969a, S. 57.

seine Firma dem Unternehmen versprochen, wenn die Mitarbeiter ihre eigenen Ziele setzen könnten.

McClelland tauschte die Launen der Förderpolitik nicht zuletzt deshalb gegen die Risiken des Marktes ein und wurde zum Unternehmer-Wissenschaftler, weil für Nachfrage auf dem sich weitenden Beratungsmarkt zu werben einfacher war als politische Entscheidungsträger von der Wirksamkeit seiner Programme zu überzeugen. Politikern leuchtete zwar grundsätzlich ein, dass Leistungsmotivation eine wünschenswerte Eigenschaft sei, nicht aber McClellands daraus abgeleiteter Anspruch, ganze Gesellschaften entwickeln zu können – nicht, mit anderen Worten, sein entwicklungspolitischer Ansatz. Zu spüren bekam McClelland dies, als er 1967 vor einen Unterausschuss des Committee on Foreign Affairs im amerikanischen Repräsentantenhaus als geladener Experte sprach und das entwicklungspolitische Potential seiner Forschung darlegte. »I agree with what you say about motivation«, entgegnete ihm dort ein Abgeordneter auf seinen Vortrag, »except when you come to supply it and then I fall down completely. [...] It seems unrealistic to me.«¹⁵⁰ McClelland wich dieser Skepsis mit dem Argument aus, das Problem der gegenwärtigen Entwicklungspraxis liege in ihrer Ausführung durch staatliche Akteure. »It would be much easier to do what [...] I [...] want to do if it wasn't the U. S. Government doing it.«¹⁵¹ Die Vermittlung des unternehmerischen Geistes werde weniger durch staatlich lancierte Propagandakampagnen erfolgreich sein, etwa durch eine von Experten aufgesetzte Bildungsoffensive, als durch die Arbeit privater Unternehmer. Während letztere Leistungsorientierung hoch schätzten, spiele sie bei ersteren kaum eine Rolle.¹⁵² »This is one reason«, erklärte er, »why I am a little unhappy about always having the government doing everything.«¹⁵³

An einer Stelle fragte McClelland die ihm gegenüberstehenden Abgeordneten gar, ob es nicht eine Weg gebe, das, was bislang von Behörden wie der United States Information Agency an Propaganda-Arbeit geleistet werde, an Subunternehmen zu delegieren, »who can do a superb selling job because they don't have the same problem as the Federal Government?«¹⁵⁴ Die Unterstellung freilich, Regierungsbeamte seien *per se* weniger erfolgreich als private Unternehmer, wollte der Abgeordnete Dante B. Fascell, Vorsit-

150 McClelland 1967a, S. 83–122, hier S. 119 und S. 120.

151 McClelland 1967a, S. 83–122, hier S. 118.

152 »The professionals project their motives and values more than the businessmen do.« Mit anderen Worten: Während Unternehmer tatsächlich leistungsmotiviert seien, würden »professionals« es nur von sich behaupten, ohne es zu sein.

153 McClelland 1967a, S. 103.

154 McClelland 1967a, S. 83–122, hier S. 118.

zender des Unterausschusses, nicht auf sich sitzen lassen. »I don't mean to be argumentative«, gab dieser verärgert an McClelland zurück, »but I would be inclined to question your assumption.«¹⁵⁵ Und so ging die Aussprache in einem ergebnislosen Hin und Her zu Ende. Selbst der Journalist T. George Harris, der McClelland 1971 für *Psychology Today* interviewte, bezweifelte, dass Regierungen dessen motivationspsychologischen Entwicklungsansatz jemals folgen würden. Politiker würden sich letztlich vor Psychologen fürchten und öffentliche Institutionen seien generell zu ungeschickt, um mit Motiven, Phantasien und all jenem umzugehen, was sich im Inneren der Menschen abspiele.¹⁵⁶ McClellands antwortete darauf: »[W]e've been trying to do it outside of government. Maybe entrepreneurs can develop the entrepreneurial motive around the world.«¹⁵⁷

Was ihm als beratender Experte verwehrt blieb, schien McClelland gleichwohl als Unternehmer-Wissenschaftler zu erreichen. Ironischerweise nämlich hielt die Skepsis von Politikern gegenüber psychotechnischen Strategien Regierungsbehörden nicht davon ab, bei der Umsetzung ihrer politischen Leitlinien – in den 1960er Jahren des *War on Poverty* – auf jene Trainingsangebote zurückzugreifen, die Unternehmen wie *McBer & Company* als Mittel zur Armutsbekämpfung innerhalb der USA priesen.

Psychopolitik und soziale Unruhe

Es läge nun nahe, aus dieser Selbstdarstellung McClellands zu schließen, die gesellschaftliche Akzeptanz psychologischer Selbststeuerungstechnologien ergebe sich direkt aus deren Funktionieren. Dies war ein unter Psychologen durchaus verbreitete Sichtweise. So verkündete etwa der Kognitionspsychologe George A. Miller in seiner Presidential Address vor der American Psychological Association 1969, psychologische Techniken könnten von jedem genutzt werden. Wenn sie funktionierten, würden die Menschen eifrig nach ihnen verlangen.¹⁵⁸ Ein solches Narrativ unterschlägt allerdings den Aufwand, der mit dem vermeintlich einfachen Weggeben psychologischen Wissens verbunden war – sowohl Miller als auch McClelland sprachen von »giving psychology away«.¹⁵⁹ Wichtiger noch: Es bringt zum Verschwinden, wie abhängig die Frage, ob ein derartiges Engagement auf Anklang stieß, von den orts- und

155 McClelland 1967a, S. 118.

156 Harris 1971, S. 74.

157 Harris 1971, S. 74.

158 Miller 1969, S. 1073.

159 Vgl. Miller 1969, S. 1071, McClelland 1970, S. xiv.

zeitspezifischen Bedingungen war, unter denen es betrieben wurde – im Folgenden vor allem der gouvernementale Krisendiskurs der 1960er Jahre. Das von 1965 bis 1970 an mehreren High Schools in Massachusetts, New York, Missouri und Kalifornien durchgeführte »Achievement Motivation Development Project« soll dies für McClellands schulpolitisches Engagement innerhalb der USA veranschaulichen.

Als Forschungsprojekt beim U. S. Department of Health, Education, and Welfare eingeworben und durch David McClelland, Alfred Alschuler sowie Richard DeCharms (Washington University, Missouri) durchgeführt, sollte das »Achievement Motivation Development Project« – ähnlich wie beim Unternehmertraining in Indien – zwischen 1965 und 1970 die Leistungsmotivation einzelner Schülerinnen und Schüler steigern, insbesondere von potentiellen Schulabbrechern und benachteiligten Schwarzen Kindern in Boston (Massachusetts), St. Louis (Missouri), Rensselaerville (New York) und auch in Kalifornien. Lehrerinnen und Lehrer sollten dazu ermuntert werden, ein leistungsförderliches Klassenklima herzustellen und lernen so zu unterrichten, dass die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit bekämen, sich ihre eigenen Lernziele zu setzen, um so Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Risikobereitschaft zu erlernen »[T]his training attempts to develop entrepreneurial ›role responsibility«. In theory this is consistent with the functions of schooling as an agent of socialization«, schrieben McClelland und Alfred Alschuler in der Einleitung ihres Abschlussberichts.¹⁶⁰ Im Schlusskapitel desselben bekannte McClelland allerdings, dass er Gespräche mit elf Schuldirektoren in Bostons *inner-city* hatte führen müssen, um nach einer »lengthy and sensitive period of explanation and negotiation«¹⁶¹ schließlich drei von ihnen dazu zu bewegen, insgesamt etwa 60 Lehrer und Lehrerinnen (je 20 pro Schule) an seinen Workshops teilnehmen zu lassen. Deren Programm bestand aus einer Selbstanalyse mit dem Ziel, die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer ihre eigenen Werte reflektieren zu lassen. Anschließend bekamen sie die Funktionsweise und Erkennungsmerkmale des Leistungsmotivs erklärt. In einer dritten Phase wurden sie aufgefordert, zukünftige Unterrichtsstunden nach den erlernten Kriterien zu planen. McClelland nannte dies, Millers Formulierung aufgreifend, bezeichnenderweise ebenfalls »[to] giv[e] the findings of psychology away.«¹⁶²

160 McClelland/Alschuler 1971, S. 29.

161 McClelland/Alschuler 1971, S. 259 f.

162 McClelland gebrauchte diese Formulierung im Vorwort zum ein Jahr zuvor erschienenen

Aufgrund vielfältiger Verpflichtungen und Eingebundenheiten der meisten Lehrkräfte scheiterten die Programme letztlich aber an häufigen Unterbrechungen, Ablenkungen und fehlender Verstetigung der erprobten Strategien. Die ernüchternde Bilanz McClellands lautete: »it seems unlikely to us that the workshops had any major long-term effects.«¹⁶³ Trainingskurse in Kalifornien blieben ähnlich erfolglos, nur ein Programm in Rensselaerville, New York, konnte zunächst Erfolge verbuchen, insofern die vorgeschlagenen Maßnahmen tatsächlich in den Unterricht integriert wurden. Die Einbeziehung der Schuldirektoren und damit der top-down Ansatz hatte es dort möglich gemacht.¹⁶⁴ Aber auch hier fielen die Lehrkräfte schon bald in ihre alten Muster zurück. »[A]fter the research team left the school,« räumte McClelland ein, »the ›decay‹ curve set in.«¹⁶⁵ Mit anderen Worten: Psychologisches Training, das sich als empowerment Programm an Individuen wandte und gerade nicht auf die Veränderung von Strukturen abzielte, setzte funktionierende Strukturen voraus oder musste diese selbst schaffen, um erfolgreich zu sein. »It became apparent«, bilanzierte McClelland, »that a motivation program aimed at students must start with a diagnosis of the entire organizational context in which the teaching occurs.«¹⁶⁶

Dieses Ergebnis entbehrte nicht einer gewissen Ironie, lief es doch der Argumentation zuwider, mit der McClelland und sein Kollege Alfred S. Alschuler die Notwendigkeit ihrer »Psychological Education« begründeten, und zwar in den ersten Kapiteln desselben Berichts. Dort führte Alschuler aus, in den zurückliegenden Jahren sei zunehmend klar geworden, dass gerade strukturelle Veränderungen nicht ausreichen würden, um Probleme wie Rassismus, Aggression und Schulversagen zu beheben. Alschuler verwies zur Untermauerung dieser Behauptung auf einen Bericht, der wie kein zweiter seit seiner Veröffentlichung im Jahr 1966 in der amerikanischen Öffentlichkeit für Diskussion sorgte, nämlich den »Equality of Educational Opportunity« Bericht von James S. Coleman, kurz Coleman-Report. »The Coleman Report [...] has shown«, schrieb Alschuler, »that student attitudes towards themselves and about the responsiveness of the world to their efforts

»Teaching Achievement Motivation«-Manual, das die Ergebnisse des »Achievement Motivation Development Projects« zu einem do-it-yourself Trainingsbuch für Lehrer aufbereitete. Wörtlich heißt es dort: »Another unusual characteristic of this book is that it gives the findings of psychology away, so to speak.« McClelland 1970, S. xiv.

163 McClelland/Alschuler 1971, S. 261.

164 McClelland/Alschuler 1971, S. 262.

165 McClelland/Alschuler 1971, S. 27.

166 McClelland/Alschuler 1971, S. 261.

are more strongly related to academic gains than differences in curricula, facilities or teacher training.«¹⁶⁷

Tatsächlich war Coleman zu dem für viele überraschenden Schluss gekommen, dass nicht die Ausstattung einer Schule, die Qualität der Lehrkräfte, die Zusammensetzung der Schülerschaft, sondern der familiäre Hintergrund der entscheidende Faktor für schulische Leistung sei. Dieser Hintergrund determiniere das Mindset der Schülerinnen und Schüler und damit ihre Grundeinstellung zu Lernen und Bildung. Eines der prägnantesten Ergebnisse Colemans lautete: Das Leistungsgefälle zwischen Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Klasse variiere stärker als das Leistungsgefälle zwischen Schulen.¹⁶⁸ Dass die Bildungsnähe oder -ferne der Eltern leistungsstarker oder -schwacher Schüler und Schülerinnen ihrerseits strukturelle Ursachen haben könnte, unterschlug Alschuler auch deshalb, weil der Coleman-Report dazu keine Angaben machte. So konnte er dessen Ergebnisse als Argument für die Notwendigkeit für eine »Psychological Education« anführen, die beim Mindset des einzelnen Schülers ansetzte, statt bei der Instandsetzung von Schulgebäuden, der Verbesserung der Lehrerausbildung oder der Ausarbeitung neuer Curricula. Die enorme Autorität, die der Coleman Report auch dadurch genoss, dass er als Teil des Civil Rights Act von 1964 im Auftrag des Kongresses angefertigt worden war und von Statistiken geradezu überquoll, machte es möglich, »Psychological Education« gleichsam als letzte noch verfügbare Alternative hinzustellen.¹⁶⁹

Alschuler und McClelland verwiesen aber noch auf ganz andere Faktoren, um die Notwendigkeit ihres Ansatzes plausibel zu machen. So hätte die zunehmende Zahl von Studenten- und Schülerprotesten der letzten Jahre sowie die »racial riots« und öffentlichen Gewaltausbrüche gezeigt, dass gleichsam die ganze Nation eine psychologische Behandlung benötige. Nicht nur könne dieser Bedarf schon längst nicht mehr von den vorhandenen Psychotherapeuten abgedeckt werden, die klassische Psychotherapie sei mit ihrer Vergangenheitsfixiertheit auch völlig ungeeignet, hier zu helfen.¹⁷⁰»[N]ew methods are needed to promote psychological growth, thus preventing these human problems from occurring and making remediation unnecessary.«¹⁷¹ Proteste, Gewalt, Aufruhr und die Mordanschläge der letzten Jahre

167 McClelland/Alschuler 1971, S. 37.

168 Coleman 1966, S. 297.

169 Siehe zur Geschichte und Wirkung des Coleman-Reports, Alexander/Morgan 2016, S. 1 ff.

170 »From this perspective psychotherapy is not so much wrong but inappropriate to alleviate widespread racism, aggression, interpersonal insensitivity, moral irresponsibility, and non-self-actualization.« McClelland/Alschuler 1971, S. 36.

171 McClelland/Alschuler 1971, S. 36.

seien für die »Psychological Education« das, was der Sputnik-Schock in den zurückliegenden zehn Jahren für die Einführung neuer akademischer Curricula gewesen war: eine die Nachfrage steigernde Anregung. Psychologisch geschulte Erzieher und Pädagoginnen, die bislang isoliert voneinander gearbeitet hätten, kämen nun zusammen und begännen zu kooperieren. Neue Zentren entstünden, die ihre auf psychologische Entwicklung ausgerichteten Kurse der breiten Öffentlichkeit zugänglich machten.¹⁷²

Bei den (nur zum Teil) neuen Zentren für Psychologische Bildung, an die Alschuler dachte und auf die er in mehreren Fußnoten auch verwies, handelte es sich um die National Training Laboratories in Bethel, Maine, das Western Behavioral Sciences Institute in La Jolla, Kalifornien, Outward Bound, Inc. in Andover, Massachusetts und vor allem das Esalen Institut an der Küste von Big Sur, Kalifornien, über das das *Life Magazine* im Juli 1968 eine 15seitige Reportage veröffentlicht hatte.¹⁷³ Hier übten sich experimentierfreudige Menschen unter der Leitung von Psychologen wie Carl Rogers und Abraham Maslow in der Kommunikation ihrer wahren Gefühle, um eine neue, authentischere Lebensform zu erproben.¹⁷⁴ Indem Alschuler in seinem Bericht darauf verwies, stellte er einen direkten Zusammenhang zwischen den gravierenden gesellschaftlichen Missständen im Land und dem seit Mitte der 1960er Jahre immer mehr Zulauf erhaltenden »Human Potential Movement« her, dessen prominentester Sprecher, Michael Murphy, erklärte: »We don't make sick people well but well people better.«¹⁷⁵

Das »Achievement Motivation Development Project« aufgrund dieser Verweise als Teil der gegenkulturellen Bewegung zu sehen, wäre allerdings verfehlt. Nicht nur stand McClelland den Arbeiten Abraham Maslows skeptisch gegenüber – er hielt sie schlicht für unwissenschaftlich, während sich dieser seinerseits von der akademischen Psychologie distanzierte.¹⁷⁶ Die psychologischen Gurus der Gegenkultur wie Timothy Leary oder Richard Alpert, alias Ram Das – ein ehemaliger Schüler McClellands an der Wesleyan Universität –, rechneten McClelland und dessen Forschung selbst zu ihren Antagonisten.¹⁷⁷ McClellands und Alschulers Verweise auf das Human Poten-

172 McClelland/Alschuler 1971, S. 32.

173 Siehe Alschuler 1969, S. 1 f.

174 Siehe dazu Weidman 2016, S. 122–128.

175 Howard 1968, S. 56.

176 In einer Rezension zu Maslows *Motivation and Personality* (1954) schrieb McClelland: »His research contributions, like his clinical study of self-actualizing, extraordinarily healthy people, leave one a little less than satisfied.« McClelland 1955b, S. 159.

177 »the psilocybin group certainly perceived me as one of their chief antagonists«, hielt McClelland in einem Brief an Elliott Danzig fest. Brief David C. McClellands an Elliott Danzig,

tial Movement half jedoch, Dringlichkeit und Nachfrage ihrer Programme gegenüber den geldgebenden Institutionen plausibel zu machen.

Zwar war es McClelland und seinem Team Anfang der 1970er Jahre gelungen, ihr Wissen auch in Form von Manualen, Arbeitsbüchern, Lehrfilmen und einigen Workshops weiter zu verbreiten. Über 3000 Exemplare des eigenen »Teaching Achievement Motivation«-Manuals, 7000 Arbeitsbücher für Schüler sowie diverse selbst produzierte Lehrfilme wurden über den Verlag Educational Ventures verkauft.¹⁷⁸ Doch hieß dies nicht, dass die »Psychological Education« Eingang in die Curricula von Schulen gefunden hätte und in diesem Sinn gesellschaftlich erfolgreich gewesen wäre. In einem unveröffentlichten Interview mit Isabel Grossner vom Oral History Research Office der Columbia University bekannte McClelland 1983 ernüchtert: »[I]f I were to be honest to the guy that gave the money, I don't think the payout for education has been worth it so far. I hate to say that, but I really don't think so.«¹⁷⁹ Für sein Beratungsunternehmen waren Schulen als Klienten damit nicht mehr länger lukrativ. »You see«, fügte er im selben Interview hinzu, »a consulting firm gives it up because there isn't any money in the schools. They don't have enough to pay a consulting firm.«¹⁸⁰

Ab 1969/70 lässt sich bei McClelland eine Hinwendung zum Machtmotiv beobachten, eine Verschiebung in seinem Interesse, das durch die bisherigen Misserfolge katalysiert worden war.¹⁸¹ Im *Journal of International Affairs* erklärte er, das Studium des Leistungsmotivs habe zum besseren Verständnis von Unternehmern geführt; analog dazu könne das Studium des Machtmotivs helfen, Manager und Politiker besser zu verstehen. Wer nach Leistung strebe, habe häufig eine schwach ausgeprägte Machtmotivation, wer machtmotiviert sei, häufig kaum Leistungsmotivation.¹⁸² Fünf Jahre später legte McClelland mit *Power: The Inner Experience* eine große Studie zur Psychologie des Machtstrebens vor, in der er diese Beobachtung theoretisch untermauerte. Im darauffolgenden Jahr verkündete er im *Harvard Business Review*, dass Macht der große Motivator sei (»Power ist the Great

6. Oktober 1964, David C. McClelland papers, Archives of the History of American Psychology, CCHP, box M2888, folder 4. Ironischerweise hatte McClelland beide 1959 nach Harvard geholt, bevor es im Zusammenhang mit dem Harvard Drug Scandal Anfang der 1960er Jahre zum Bruch zwischen ihnen kam.

178 McClelland/Alschuler 1971, S. 264.

179 »Oral History Research Office, Columbia University: The Reminiscences of David C. McClelland«, S. 21, (New York 1983). Harvard University Archives, McClelland Papers, Box 25 [Spencer Foundation Oral History Project. The Reminiscences of David C. McClelland – 1983].

180 »The Reminiscences of David C. McClelland«, S. 21 (Harvard University Archives).

181 Siehe zu dieser Neuausrichtung McClelland/Dowling 1972, S. 66. sowie Hoffarth, 2020.

182 McClelland 1970a, S. 30 f., McClelland and Watson 1973.

Motivator«).¹⁸³ McBer & Company begann von nun an, Machttraining in sein bisheriges Beratungsangebot zu integrieren.¹⁸⁴

Diese Neuausrichtung auf Machtmotivation, die hier im Detail nicht mehr verfolgt werden soll, muss in einem weiteren Kontext gesehen werden. Sie reagierte zum einen auf eine seit den sechziger Jahren breit diskutierte Führungskrise auf allen Ebenen der Gesellschaft, vom höchsten politischen Amt (dem sogenannten »credibility gap« Präsident Johnsons¹⁸⁵) bis hin zu einer Kultur, die die Ausübung von Macht mit dem Makel des Korrupten und Autoritären versah. Lyndon Johnsons Minister für Gesundheit, Bildung und Wohlfahrt, John W. Gardner, etwa schrieb in einem auch von McClelland zitierten Essay (»The Anti-Leadership Vaccine«, 1965), das bei den meisten Intellektuellen und Fachleuten vorherrschende Bild des Konzernleiters, Politikers oder Hochschulpräsidenten habe ausgesprochen unattraktive Merkmale, wogegen McClelland eine psychotechnische »rehabilitation of the positive face of power«¹⁸⁶ vorschlug, um jene Führungskräfte zu entwickeln, die für den Wohlstand und den Frieden in der Welt von morgen benötigt würden.¹⁸⁷

Zum anderen aber erforderte die Restrukturierung vieler Unternehmen zu weniger hierarchischen und komplexen Gebilden infolge der Ölkrise 1973 und der anschließenden Wirtschaftskrise neue Formen des Managements, bei dem ein coachender Stil mehr Effektivität versprach als die alte, anweisende Führungsweise.¹⁸⁸ Manager, schrieb McClelland in seinem »Power ist the Great Motivator«-Artikel, müssten das Beeinflussungsspiel (»the influence game«) kontrollierter spielen und lernen, Untergebene zu führen, ohne dabei auf Zwangsmittel zurückzugreifen.¹⁸⁹ Er verknüpfte dieses Plädoyer mit einem Verweis auf die vor allem von Schwarzen formulierte Kritik am Wohlfahrtsstaat, der zufolge die Entgegennahme staatlicher Hilfe die Empfänger zu machtlosen Abhängigen degradiere. »The blacks recognize eventually«, schrieb er in seinem *Power* Buch, »that the more help they accepted, the more they were acknowledging their weakness or their inferior position.«¹⁹⁰ McClelland verschmolz die häufig als spezifisch »neoliberal« apostrophierte

183 McClelland/Burnham 1976.

184 McClelland/Dowling 1972, S. 63.

185 Dieser »credibility gap« bezog sich vor allem auf Johnsons öffentliche Vermittlung des Vietnamkrieges, siehe zum Beispiel den Bericht in *Life*, Anonym, 1966.

186 McClelland 1970a, S. 45.

187 McClelland 1970a, S. 47.

188 Nohria et al. 2002, S. 97–128, besonders 104–108.

189 McClelland/Burnham 1976, S. 110.

190 McClelland 1975, S. 19.

Managementstrategie der »Führung zur Selbstführung«¹⁹¹ mit einem vor allem von Bürgerrechtlern und Feministinnen schon in den 1960er Jahren propagierten »Empowerment«-Konzept, um ein Beratungsangebot rund um das Machtproblem zu lancieren, das auf vielfältige Nachfrage zu stoßen das Potential hätte.¹⁹² Mit ihm ließ sich Manager genauso umwerben wie Arbeitslose, genauer gesagt, ein Staat, der dem Arbeitslosigkeitsproblem den Kampf angesagt hatte. In einem systemischen Sinn widersprüchlich war dies nur deshalb nicht, als es bei »Empowerment« nicht zuerst um die Umverteilung von Macht geht, sondern um die Evozierung eines Gefühls der Ermächtigung, mithin um die Überwindung des Gefühls der Ohnmacht.¹⁹³ Jemand, der sich nach einem im motivationspsychologischen Sinne erfolgreichen »Empowerment«-Training ermächtigt *fühlt*, hatte darum noch nicht mehr Macht als vor dem Training.

Im Ergebnisbericht eines solchen »Power Training«-Einsatzes in Kentucky für zehn Community Action Agencies, den McBer & Company im Auftrag des Office of Economic Opportunity im Rahmen des *War on Poverty* durchführte, schrieben McClelland und seine Mitarbeiter Mitte der siebziger Jahre explizit, dass zwar 67 Prozent der Trainierten sagten, »they felt stronger as a result of the training«, man aber nicht habe feststellen könne, »whether the poor [...] had more power in the community after our training.«¹⁹⁴ Und nochmals direkter: »The attempt seems to have succeeded so far as the staff members involved were concerned, but what their impact was then or later in the agencies or on the community power structure is simply unknown at the present time, but we suspect it may not have been great.«¹⁹⁵ Dass McClelland und seine Mitarbeiter trotz dieses an sich mehr als ernüchternden Ergebnisses ein insgesamt positives Fazit zogen, nämlich mit Blick auf die je einzeln gestärkten Individuen, zeigt, wie wenig sie sich für tatsächliche Strukturveränderungen interessierten.

Der Einsatz als solcher zeigt darüber hinaus aber auch, wie sehr Wohlfahrtsstaatlichkeit in seiner konkreten Umsetzung auch eine Sache privater Unternehmen war. Aus Beratersicht war der Staat – in diesem Fall das Office of Economic Opportunity – Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre ein zahlungskräftiger Konsument psychotechnischer Angebote wie andere Großunternehmen auch, und das obwohl Politiker, wie wir sahen, nichts von

191 Siehe dazu Bröckling, 2018, S. 36 und 41.

192 Zur vielfältigen Anschlussfähigkeit des Empowerment-Konzept, siehe Cruikshank 1999, S. 70–72.

193 Siehe Bröckling, 2007, S. 191–195.

194 McClelland et al. 1975, S. 113.

195 McClelland et al. 1975, S. 113.

McClellands Motivationstraining als Entwicklungsstrategie hielten.¹⁹⁶ So vergab etwa die Economic Development Administration Trainingsaufträge an McBer & Company zur Schulung von Schwarzen Kleinunternehmern,¹⁹⁷ Bostons »poverty agency« hatte einen Vertrag mit Training Development Systems, ein ähnliches Unternehmen wie McBer & Company, das sich auf Programme für Drogenabhängige spezialisierte.

Was die Wirksamkeit dieser Programme anlangt, so kam eine Studie 1976 zu ähnlich gemischten Ergebnissen wie schon McClelland in Indien: Manche der Geschulten wurden aktiver, viele aber auch frustrierter. »Part of this frustration may have stemmed from deteriorating economic conditions beyond their control«, hieß es dort zur Erklärung lapidar.¹⁹⁸ Mit der Hinwendung zum Machtmotiv wandelte sich McBer & Company dann zunehmend zu einem eher traditionellen Beratungsunternehmen, das vermehrt Manager großer Unternehmen wie Aviation Corporation of America, Boston Gas Company, Hotel Corporation of America oder die New England Merchants National Bank erreichte.¹⁹⁹ Finanziell sollte sich dies in den nächsten Jahrzehnten auszahlen. McBer & Company erwartete 1986 einen geschätzten Umsatz von 5 bis 10 Millionen Dollar.²⁰⁰ Nach einer Serie von Fusionen mit anderen Beratungsunternehmen ging McBer & Company in den 1980er Jahren in der Hay Group auf, die ihrerseits 2015 mit Korn Ferry fusionierte und heute zu den größten Unternehmensberatungen auf der Welt gehört.²⁰¹

196 Sie die Ausführungen auf Seite 322 in diesem Buch.

197 McClelland 1969c, S. 6.

198 Durand 1975, S. 88.

199 Siehe dazu auch Hoffarth 2020, S. 165.

200 Siehe die Angaben bei Kennedy/Burke 1987, S. 29.

201 Hoffarth 2020, S. 165. Siehe auch Korn Ferry, »Our Story«, <https://www.kornferry.com/about-us/our-story> (17. 2. 2024).

11 Soziale Ungleichheit als psychologisches Problem (Heckhausen)

Das Thema »soziale Ungleichheit« trat in der Bundesrepublik ins öffentliche Bewusstsein, als Anfang der sechziger Jahre bildungssoziologische Studien die real bestehende Ungleichheit der Bildungschancen offenlegten.¹ Besorgniserregender als etwa die weiterhin bestehenden, wenn auch im Vergleich zum Jahrhundertbeginn zurückgegangenen Vermögens- und Einkommensunterschiede erschienen die Ungleichheiten im Bildungswesen zunächst nicht so sehr um ihrer selbst willen, sondern ob der wirtschaftlichen Nachteile, die man im internationalen Vergleich im Gefolge des Sputnik-Schocks daraus ableitete. Ein im Februar 1962 veröffentlichter Bericht der Kultusministerkonferenz über eine im Vorjahr in Washington, D. C. abgehaltene Bildungskonferenz der OECD trug den Titel »Wirtschaftswachstum und Ausbau des Erziehungswesens«.² Die von der OECD durchgeführten internationalen Schulstatistiken platzierten die BRD am untersten Ende der europäischen Länder-Liste neben Jugoslawien, Irland und Portugal.³ Das war ein statistisches Bild, das auf dem empirisch weitgehend unerforschten Postulat der neu entstehenden Bildungsökonomie beruhte, zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum bestehe ein kausaler Zusammenhang.⁴

Ludwig Erhard erklärte im Oktober 1963 in seiner Regierungserklärung vor dem Deutschen Bundestag, ohne »Verstärkung der geistigen Investitionen« werde »nicht nur d[er] wirtschaftlich[e] Fortschritt und Wohlstand, sondern auch die soziale Sicherheit aufs Spiel [ge]setz[t].«⁵ Auch der in Abhandlungen zur bundesdeutschen Bildungspolitik stets angeführte Philosoph und Pädagoge Georg Picht brachte die von ihm im Februar 1964 in *Christ und Welt* öffentlichkeitswirksam proklamierte »Bildungskatastrophe«

1 Siehe dazu Rudloff 2016, S. 366 ff., Rudloff 2014, S. 196 ff. Zur Wahrnehmung sozialer Ungleichheit in Europa im 20. Jahrhundert vergleichend Kaelble 2017, S. 96–98. Die Bildungsreform-Debatte in der BRD ist bereits relativ breit erforscht, siehe am Beispiel des Gymnasiums Gass-Bolm 2005, mit Bezug auf die Hochschule Rudloff 2005, im internationalen Vergleich Rudloff 2007, mit Bezug auf die Schule insgesamt Geißler 2013.

2 KMK-Kultusministerkonferenz 1962.

3 Diese Angaben bei Picht 1964, S. 16 und 27. Zur Rolle der OECD in der Bildungsreform-Debatte und die spezifische Sicht der Bildungsökonomie Papadopoulos 1996, Ydesen 2019.

4 Siehe Edding 1963, S. 94–105, Edding 1965, S. 34 f., zur Kritik an diesem behaupteten Zusammenhang Offe 1975, zur Geschichte der Bildungsökonomie und Friedrich Edding Geiss 2015.

5 Die Rede ist dokumentiert bei Korte 2002, S. 299–331, hier S. 317.

(bezogen auf den Lehrer- und Abiturientenmangel) engstens mit einem drohenden »Ruin der Wirtschaft«⁶ in Verbindung, dessen Behebung er, wie Joachim Radkau in seiner *Geschichte der Zukunft* hervorhebt, durchaus auf Kosten des Sozialstaats imaginierte.⁷ Gleichzeitig strich Picht in Anlehnung an Helmut Schelsky aber auch die Tatsache heraus, dass in einem Land, das seinen Bürgerinnen und Bürgern sozialen Aufstieg durch Leistung verspreche, die Schule als »sozialpolitischer Direktionsmechanismus« fungiere, »der die soziale Struktur stärker bestimmt als die gesamte Sozialgesetzgebung der letzten fünfzehn Jahre.«⁸ Gemeint waren damit die erheblichen Unterschiede bei den Abschlussquoten zwischen den Bundesländern. Hatten im Jahr 1960 in Schleswig-Holstein 24 Prozent der Schüler die mittlere Reife erworben, so waren es in Rheinland Pfalz nur 7 und im Saarland nur 5 Prozent – Zahlen, die Picht einer Studie entnahm, die die Bildungsökonominnen Friedrich Edding (der auch für die OECD Gutachten schrieb) und Roderich von Carnap schon 1962 veröffentlicht hatten.⁹

In einer Anfang März 1964 im Bundestag abgehaltenen (aber schon vor Pichts Artikel-Serie beantragten) Debatte zu Erhards Bildungs- und Forschungspolitik sprach der SPD-Abgeordnete Lohmar zwar diese starken regionalen Bildungsunterschiede als dringend zu behebendes Problem an.¹⁰ Von Seiten der Regierung stellte die bedrohte »Leistungsfähigkeit der Wirtschaft« jedoch weiterhin das wichtigste Reformargument dar.¹¹ Erst mit Ralf Dahrendorfs Parole »Bildung ist Bürgerrecht« ein Jahr später errangen die ungleichen Zugangsbedingungen eine etwa gleichwertige Dringlichkeit in der bis dahin geführten Diskussion,¹² die sich von nun an um den schillernden

6 Picht 1964, S. 43.

7 Radkau widmet der alarmistischen Bildungsprognose Georg Pichts ein dreißigseitiges Kapitel, siehe Radkau 2017, S. 210–241, hier S. 213 und S. 221.

8 Picht 1964, S. 32. Helmut Schelsky hatte 1957 vom Bildungssystem als »soziale Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebenschancen des einzelnen in unserer Gesellschaft« gesprochen, siehe Schelsky 1957, S. 18.

9 Picht 1964, S. 33, Edding/Carnap 1962.

10 Ein ausführlicher Auszug aus dem Protokoll der Bundestagsdebatte vom 4. März 1964 ist dokumentiert bei Picht 1964, S. 102–181, hier S. 111. Dass Georg Picht nicht der Auslöser der bundesdeutschen Bildungsreformdebatte war, wie zuweilen verkürzend geschrieben werde, sondern nur (aber immerhin) ihr Verstärker, betont Tenorth 2017.

11 So der Bundesminister für Wissenschaftliche Forschung, Hans Lenz (FDP), Picht 1964, S. 118.

12 Allerdings enthielt bereits der erwähnte Bericht der Washingtoner OECD-Konferenz von 1962 den Satz: »Der Zugang zu Bildung und Erziehung wird in zunehmendem Maße als ein Grundrecht aufgefaßt.« zit. bei Führ 1998, S. 15. Die Formulierung »zunehmend« lässt allerdings den Schluss zu, dass dies 1961 noch nicht Konsens war.

Begriff der »Chancengleichheit« drehte.¹³ Bildung sei kein Mittel zum Zweck wirtschaftlichen Wachstums und internationalen Wettbewerbs, erklärte Dahrendorf gegen Erhard, Edding und Picht, sondern eine Grundbedingung staatsbürgerlicher Freiheit, für die es im Namen der Demokratisierung aktiv einzutreten gälte.¹⁴

Das leitende Anliegen hinter der geforderten Reform war insgesamt also sowohl ökonomisch als auch demokratisch motiviert. Es ging um die Stärkung der bundesdeutschen Wirtschaft durch die bildungspolitisch abzusi-chernde Innovationsfähigkeit der Bundesrepublik *und* um den Abbau von Zugangsschranken für bislang unterrepräsentierte Gruppen wie »Landkinder[r], Arbeiterkinder[r], Mädchen und, mit Einschränkung, katholische Kinder.«¹⁵ Wie dies über die allgemeine Forderung nach Ausbau und Öffnung des Bildungssystems hinaus auf den verschiedenen Bildungsstufen zu realisieren sei, blieb umstritten.

Insbesondere in der Debatte um die Gesamtschule und die Gesamthochschule spalteten sich die Geister. Die Idee, die vertikale Gliederung des Schulsystems (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) ab der vierten – in West-Berlin ab der sechsten – Klasse aufzugeben zugunsten einer gemeinsamen Schule für Kinder aller sozialen Schichten, um so die soziale Durchlässigkeit zu erhöhen, geriet von konservativer Seite unter den Verdacht der Gleichmacherei und von neomarxistischer unter jenen der »technokratisch-kapitalistischen Zurichtung«.¹⁶ Der Versuch, die verschiedenen Hochschulformen (Universitäten, Technische Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen, Kunsthochschulen) in einen einzigen Universitätsverbund zu integrieren und dadurch effizienter und ebenfalls durchlässiger zu machen, löst bei den Universitäten Ängste vor Statusverlust, Überlastung und Bürokratisierung aus.¹⁷ Obwohl beide Reformvorschläge 1970 von der sozial-liberalen Bundesregierung unterstützt wurden, stießen sie in den für Bildungsfragen zuständigen Ländern schon bald auf Widerstand, insbesondere in den CDU geführten.¹⁸ Weder die Idee der Gesamtschule, noch diejenige der Gesamthochschule sollte sich bis Anfang der 1980er Jahre flächendeckend durchsetzen und die bestehenden vertikalen Strukturen

13 »Chancengleichheit« stieg zum Schlüsselbegriff dieser Jahre auf, siehe dazu von Friedeburg 1980, Remmers 1980, Ortman 1973, siehe auch Kössler/Steuer 2020, S. 190–192.

14 Dahrendorf 1965, S. 17–27. Dahrendorf wurde ein Jahr später beim Deutschen Bildungsrat zum Leiter des Unterausschusses »Gleichheit der Bildungschancen« berufen.

15 Dahrendorf 1965, S. 64.

16 Furck 1998, S. 328–343.

17 Turner 2001, S. 92–96.

18 Turner 2001, S. 94, Furck 1998, S. 330.

ersetzen.¹⁹ Die mit beiden Konzepten verbundene Forderung nach einer leistungsmäßigen Differenzierung aber sollte Schule machen.

Für das bildungspolitische Engagement des in Bochum ansässigen Heinz Heckhausen, um das es im Folgenden geht, ist von Bedeutung, dass gerade Nordrhein-Westfalen in den 1970er Jahren ein Versuchsraum war, in dem beide Reformvorschläge erprobt wurden.²⁰ Fünf der bundesweit elf eingerichteten Gesamthochschulen und 24 der bis Mitte der siebziger Jahre gegründeten 152 Gesamtschulen öffneten hier ihre Pforten (in den Folgejahren kamen weitere Gesamtschulen hinzu, 1990 gab es hier mit Abstand bundesweit die meisten).²¹ Heckhausens bildungspolitisches Engagement begann 1966 mit seiner Mitarbeit im Unterausschuss der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats. Es endete 1987 mit seinem Ausscheid aus dem Deutschen Wissenschaftsrat, dessen Mitglied er seit 1981 gewesen war und dessen Vorsitz er zwischen 1985–87 innegehabt hatte (bis kurz vor seinem Tod im Oktober 1988).

Im Folgenden werde ich mich auf die zweite Hälfte der sechziger und die erst Hälfte der siebziger Jahre konzentrieren (von wenigen Vorgriffen auf die Zeit danach abgesehen), auf die Hochphase der Bildungsreformdebatte, weil es diese Phase war, in der Heckhausen sein motivationspsychologisches Wissen politisch nutzbar machte, das heißt zur Grundlage für Vorschläge weitreichender Strukturveränderungen nahm, sei das in den Bereichen Schul- und Unterrichtsorganisation, Hochschul- und Forschungsplanung oder der Frage der gesamtgesellschaftlichen Chancengleichheit. Zu letzterer schrieb Heckhausen – als Psychologe – ein ganzes Buch, das 1974 erschien und innerhalb der bildungsreformerischen Fachliteratur zu einer wichtigen Referenz aufstieg. Indem Heckhausen nicht nur dort theoretisch, sondern in den genannten Bereichen auch praktisch Chancengleichheit als strukturelle Individualisierung reinterpretierte und zugleich an die (leistungs-)motivationspsychologische Konzeption der menschlichen Natur zurückband, insbesondere an die Idee der Selbststeuerung, engagierte er

19 Die Gesamtschule trat als weitere Alternative neben das vertikale System von Hauptschule, Realschule und Gymnasium, genießt aber gegenüber letzterem einen schlechteren Ruf. Siehe zur Gesamtschul-Debatte Mattes 2018, Mattes 2017.

20 Nordrhein-Westfalen war seit Dezember 1966 für fast vierzig Jahre durchgehend SPD-regiert (bis 2005).

21 In NRW entstanden Gesamthochschulen in Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen, Wuppertal, Hagen (Fernuniversität Hagen), in Hessen in Kassel, in Bayern in Bamberg, Eichstätt, Neuen-dettelsau und in München (Bundeswehrhochschule), siehe die Liste bei Teichler 2005, S. 209. Zur Liste der Gesamtschul-Gründungen, siehe die Tabelle bei Furck 1998, S. 333.

sich *de facto* für gesellschaftliche Ungleichheit, die er von der konservativ-neurechten Vorstellung einer vermeintlich anlagemäßig begründeten Verschiedenheit aller Menschen genauso unterschied wie vom Gleichheitspostulat der Linken.

Heckhausens Eintreten für einen strukturellen Individualismus, wie ich es nennen möchte und wie ich im Folgenden argumentieren werde, lässt sich als Ausdruck jenes Trends lesen, der aus ideengeschichtlicher Perspektive als Fragmentierung (Daniel Rodgers) und von gesellschaftstheoretischer Warte als Singularisierung (Andreas Reckwitz) beschrieben worden ist. Rodgers führte den Trend der gesellschaftlichen Fragmentierung auf die ansteckende Wirkung einzelner Schlüsselideen zurück (allen voran jene der individuellen Wahl), die seit den siebziger Jahren vom ökonomischen Denken ausgehend in die Sphäre des Rechts und der Sozialwissenschaften vorgedrungen seien, um schließlich in den Bestand jener Konzepte einzugehen, mit denen sich die (amerikanische) Gesellschaft selbst beschreibe und strukturiere.²² Reckwitz erklärt den Trend der Singularisierung mit Kulturökonomisierung, Digitalisierung und postmaterialistischem Wertewandel, Prozesse, deren gesellschaftsprägende Kraft er vor allem seit den achtziger Jahren in den westlichen Gesellschaften Europas und Nordamerikas beobachtet.²³

Daran anschließend möchte ich zeigen, dass für den so oder so beschriebenen Zug post- oder spätmoderner Gesellschaften in Westdeutschland auch eine spezifisch psychologische Deutung sozialer Gerechtigkeit mit verantwortlich war, weil diese Deutung gerade innerhalb des Bildungswesens (in Schule und Hochschule) Strukturen formen half, die auf die Besonderheit des Individuums zugeschnitten sein sollten. Individuelle Selbststeuerung meinte dort nicht Befreiung von allen Strukturen, sondern war selbst strukturell bedingt. »Da das Leistungsmotiv in seiner Entwicklung wie in seiner Befriedigung außerindividuelle Realisierungsmöglichkeiten voraussetzt,« erklärte Heckhausen 1974, »führt die Motivationsforschung unausweichlich auch zu gesellschaftskritischen Fragen.«²⁴ Bisher ist der Einfluss der Psychologie auf die westdeutsche Gesellschaft seit den sechziger und siebziger Jahren mit Bezug auf die Ausbreitung therapeutischer Angebote analysiert und hinsichtlich der Entstehung neuer Subjektivierungsweisen erforscht

22 Rodgers 2011, S. 12, 270.

23 Reckwitz 2017, S. 7–25, 102–106, 147–154, 225–233. Zur Forderung, zwischen realer gesellschaftlicher Praxis und Wertewandel-Diskurs strikter zu unterscheiden, Rödder 2014, Neuheiser 2014. Grundsätzlich zum geschichtswissenschaftlichen Umgang mit sozialwissenschaftlicher Forschung als Quelle, Priemel/Graf 2011.

24 Heckhausen 1974c, S. 180.

worden (Stichwort Psychoboom).²⁵ Mir geht es hier um den Einfluss psychologischer Argumente zur Begründung strukturverändernder Maßnahmen, die an jenen Stellen wirksam wurden, an denen es um die Zuweisung von Lebenschancen geht und von denen her die Gesellschaft ihre hierarchische Prägung erhält. Im Folgenden werde ich dies an Heckhausens Vorschlägen für die Schule, die Hochschule und abschließend mit Bezug auf seine Vorstellung einer gerechten Gesellschaft herausarbeiten.

Schule: Motivieren statt interessieren

Aus ökonomischer Sicht bedeuteten regional ungleiche Zugangschancen zu höheren Bildungseinrichtungen vor allem eines: die Nichtausschöpfung einer Ressource. Während man in den USA und innerhalb der OECD seit den frühen sechziger Jahren von »Investment in Human Capital« sprach, war in Westdeutschland von der Notwendigkeit die Rede, die ungenutzten »Begabungsreserven« zu erschließen.²⁶ Kurt Georg Kiesinger erklärte im Juni 1964 als Ministerpräsident von Baden Württemberg, die »Ausschöpfung der Begabungsreserven« sei eine »Lebensfrage für unser Volk, wenn es im Wettbewerb mit den übrigen Völkern Schritt halten soll.«²⁷ Kinder, die eigentlich das Potential hätten, ihre intellektuellen Fähigkeiten weiter zu entwickeln und einmal zu qualifizierten Arbeitskräften ausgebildet zu werden, blieben für die Wirtschaft unerschlossen wie ein nicht gefördertes Erz. Die Frage war nur: Wie sollte man feststellen, ob ein Kind in sich ein ungenutztes Begabungspotential trüge? Was wäre diese Begabung und wie groß die bundesweit zu erschließende »Reserve«?

Dass eine wissenschaftlich umfassend abgestützte Antwort auf dies Frage eine Voraussetzung für alles war, was man bildungspolitisch in die Wege zu leiten gedachte, wurde den Bildungsreformen Mitte der 1960er Jahre klar, als immer mehr Zweifel an der Zuverlässigkeit des Lehrerurteils aufkamen, auf dem Begabungseinschätzungen von Schülerinnen und Schülern bislang beruhten.²⁸ »[A]lle Schulreformpläne«, schrieb der renommierte Göttinger Pädagoge und Psychologe Heinrich Roth, »[setzten ein] *zuverlässiges Wissen*

25 Einschlägig sind hier Maasen et al. 2011, Tändler 2012, Tändler 2016, Elberfeld 2020, Tändler 2021.

26 Vgl. Schultz 1961, Becker 1964, Vaizey 1962. Zur Ökonomisierung der Bildung durch die OECD im Kalten Krieg, siehe Ydesen 2019, S. 43–56, Spring 2015, S. 1–39.

27 Zitiert bei Heller 1966, S. 322. Ähnlich äußerste sich der Ministerialrat Eberhard Ruprecht vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, siehe Ruprecht 1964.

28 Heller 1966, S. 330. »[D]ie von Außenkriterien [wie Lehrerurteilen] unabhängige Gewinn-

darüber [voraus], wieweit sich der Aufwand für Verbesserung unserer Schulen lohnt, gemessen an der Möglichkeit, immer mehr Begabungen für immer zahlreicher nötig werdende weiterführende Schulen und qualifiziertere Berufsanforderungen aufzuschließen.«²⁹ Roth, Mitglied des 1965 berufenen Deutschen Bildungsrats, war 1966 zum Vorsitzenden des Unterausschusses »Begabung, Begabungsförderung und Begabungsauslese« bestellt worden, um die »Aufschließbarkeit von Begabungen durch Umwelt und Schule« zu untersuchen.³⁰ Der 1968 vorgelegte Gutachtenband *Begabung und Lernen* sollte zu einem Grundlagenwerk der empirischen Erziehungswissenschaft werden, die seit Anfang der sechziger Jahre an die Stelle der bis dahin vorherrschenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik trat.³¹ Der Band erlebte bis 1980 zwölf Auflagen (schon 1969 erschien er in der dritten) und verkaufte sich rund 60.000 mal – ein Bestseller nicht zuletzt deshalb, weil er auch als Nachschlagewerk konzipiert und an eine interessierte breitere Öffentlichkeit adressierte worden war.³² Walter Jungmann erhob ihn gar zum »wichtigsten Dokument der deutschen Schulreformdebatte des 20. Jahrhunderts.«³³

Acht der insgesamt 14 darin präsentierten Gutachten stammten von reinen Psychologen (Hans Aebli, Wilhelm Arnold, Rudolf Bergius, Kurt Gottschaldt, Heinz Heckhausen, Günther Mühle, Udo Undeutsch, Herman Wegener), vier von Pädagogen und Pädagogischen Psychologen (Karl-Heinz Flechsig, Karlheinz Ingenkamp, Klaus Mollenhauer, Peter Roeder), zwei von Humanetikern (Horst Ritter und Wolfgang Engel) und einem Soziologen (Ulrich Oevermann) – ein »repräsentative[r] Kreis von Wissenschaftlern«, wie der Historiker und Vorsitzende der Bildungskommission Karl Dietrich Erdmann im Vorwort diese Auswahl ohne eine einzige Frau nannte.³⁴ »Repräsentativ« bezog sich hier vor allem auf den Anspruch, der deutschen Leserschaft die internationale, überwiegend anglo-amerikanische Forschung zum Begabungsproblem vorzustellen, in der vor allem Psychologinnen und Psychologen tätig waren.

Das zentrale Ergebnis aller Gutachten lautete: aus wissenschaftlicher Sicht habe sich der Begabungsbegriff als unbrauchbar erwiesen.³⁵ Zu

nung empirischer Beurteilungsmaßstäbe« sei die »Conditio sine qua non für eine einigermaßen gesicherte Schuleignungsprognose«, bemerkte der Bildungsberater Kurt Heller 1966.

29 Roth 1968, S. 18 (Hervorh. im Original).

30 Roth 1968, S. 18.

31 Zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch die empirische Erziehungswissenschaft im Zuge der »realistischen Wende«, siehe Matthes 2011, S. 183–193, Oelkers 1998, S. 223–227.

32 Rudloff 2014, S. 226.

33 Jungmann 2009, S. 13, siehe auch Herrlitz 2001, S. 93.

34 Erdmann 1968, S. 5.

35 Roth 1968, S. 19.

weit sei er, zu statisch, zu ungenau, zu komplex das, was damit eigentlich gemeint ist, nämlich immer ein Wechselverhältnis aus ererbten und umweltlichen Einflüssen.³⁶ An seine Stelle setzte Heinrich Roth in Übereinstimmung mit allen Autoren einen neuen Begriff des Lernens, in dem das Lernen mit dem Erbringen einer Leistung engstens verschränkt wurde. Man sprach nun von »Lernleistungen«, die es unter dem Gesichtspunkt der »Steuerung und Steigerung« in den Blick zu nehmen gälte.³⁷ »Man kann nicht mehr die Erbanlagen als wichtigsten Faktor für Lernfähigkeit und Lernleistungen (= Begabung) ansehen,« hieß es in Roths zusammenfassender Einleitung, »noch die in bestimmten Entwicklungsphasen und Altersstufen hervortretende, durch physiologische Reifevorgänge bestimmte Lernbereitschaft. Begabung ist nicht nur Voraussetzung für Lernen, sondern auch dessen Ergebnis.«³⁸ Das war die wichtigste Botschaft des Ausschusses. Nicht mehr auf das, was vermeintlich verborgen in der Schülerin oder dem Schüler ruhe, kam es also an, sondern auf die familiäre Erziehung und den Milieueinfluss, die Art des Unterrichts und die Organisation der Schule.³⁹ Vorschulförderung und Früherziehung in kompensatorischer Absicht für benachteiligte Kinder, Individualisierung der Lehre, Ganztagschule und Gesamtschule zur Gewährung größerer Durchlässigkeit waren die wichtigsten politischen Maßnahmen, die sich mit diesen Befunden begründen ließen und die bis Anfang der siebziger Jahre auch parteiübergreifend Zustimmung fanden.⁴⁰

Wilfried Rudloff hat die wechselvolle Debatte um den Begabungsbegriff in seiner Bedeutung für die bundesdeutsche Bildungspolitik ausführlich dargestellt, weshalb ich hier auf die weitere Besprechung des Gutachtenbandes verzichte und gleich auf den Beitrag Heinz Heckhausens darin eingehen möchte.⁴¹ Dass der genannte bildungspolitische Konsens schon bald wieder zerbrach, als sich mit Arthur Jensen in den USA und Hans Jürgen Eysenck in Großbritannien erneut erbbiologisch argumentierende Psychologen Gehör verschafften (mit Ausstrahlung bis in die BRD in den frühen 1970er Jahren),⁴²

36 Roth 1968, S. 24.

37 Roth 1968, S. 22.

38 Roth 1968, S. 22.

39 Roth 1968, S. 22.

40 Der 1970 veröffentlichte Bildungsbericht der Bundesregierung erklärte die Bedeutung der sozialen Umwelt für die Lernfähigkeit des Kindes als ein in der internationalen Bildungsforschung belegten Fakt, an dem sich die Politik künftig zu orientieren habe, vgl. Wissenschaft 1970.

41 Rudloff 2014. Auf Heckhausens Beitrag geht Rudloff in seinem sehr fundierten, 51seitigen Artikel nicht gesondert ein.

42 Siehe dazu Rudloff 2014, S. 236–243.

sollte Heckhausens Ansatz nicht schaden, weil er zu diesen eine anschlussfähigere Alternative bot.

Das »Prinzip der Passung«

Für Heinz Heckhausen war der entscheidende Faktor beim Zustandekommen von Lernleistungen das, was er »intellektuelle Tüchtigkeit« nannte. Im Unterschied zu den Faktoren, die seine Gutachterkollegen mit Bezug auf Lernleistungen besprachen, hielt Heckhausen »intellektuelle Tüchtigkeit« aber nicht nur im Bildungsbereich für relevant, sondern für ein erfülltes Leben überhaupt. »Unter den mancherlei Werten einer persönlichen Lebenserfüllung«, leitete er seinen Beitrag aus »epochalpsychologische[r] Perspektive« ein, »hat der Wert der eigenen intellektuellen Leistungstüchtigkeit an Gewicht gewonnen.«⁴³ Er werde »zunehmend ausschlaggebender für die Sozialisierung des Menschen und damit für das Selbstwertgefühl des heranwachsenden und erwachsenen Individuums.«⁴⁴ Das von Bildungsökonomien formulierte Postulat wiederholend, wirtschaftliches Wachstum hänge davon ab, »welcher Anteil der Bevölkerung durch weiterführende Bildungssysteme gegangen ist«, ⁴⁵ blieb bei ihm diese »persönliche Lebenserfüllung« aber eng an produktive Arbeit gebunden und damit jenem antikapitalistischen Verständnis von »Selbstverwirklichung« entgegengesetzt, das zur gleichen Zeit im linksalternativen Milieu verbreitet war.⁴⁶

Zentral für Heckhausens Verständnis »intellektueller Tüchtigkeit« und seine auf diese bezogenen bildungspolitischen Forderungen war, dass er sie als Zusammenspiel einzelner Variablen dachte. Persönlichkeitsspezifische Variablen wie Kenntnisse und Fähigkeit (bei ihm auch kurz mit »Intelligenz« zusammengefasst), Weisen der Informationsverarbeitung, individuelle Leistungsmotivation und persönliche Interessen wären mit situationsspezifischen Variablen wie die subjektive Erreichbarkeit und Attraktivität einer gegebenen Aufgabe samt ihres Neuigkeitswertes in Übereinstimmung zu bringen. Während sich die erste Variablengruppe im Laufe der Kindheit herausbilde und dann ab einem bestimmten Alter weitgehend konstant bleibe, sei letztere vom Lehrer oder der Lehrerin, den eingesetzten Lehrmitteln, der Unterrichtsorganisation und dem Lehrplan abhängig – mithin veränderbar.

43 Heckhausen 1968b, S. 193. Der Beitrag trug den Titel: »Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten«.

44 Heckhausen 1968b, S. 193.

45 Heckhausen 1968b, S. 193.

46 Siehe dazu Reichardt 2014, S. 55–66, hier 56, Reckwitz 2017, S. 104.

Eine besondere Stellung beim Erreichen von Lernleistungen kam für Heckhausen dem zu, was er »Lernmotivierung« nannte, jener Teil der »intellektuellen Tüchtigkeit«, der sich für ihn sowohl aus persönlichkeitspezifischen wie aus situationsspezifischen Variablen zusammensetzte. Verkürzt gesagt bestimme die Leistungsmotivation (persönlichkeitspezifisch-überdauernd) in Abhängigkeit zur subjektiven Erreichbarkeit und Attraktivität der Aufgabe (beide situationsspezifisch-momentan) die Höhe der »Lernmotivierung«, wobei auch noch das persönliche Interesse am jeweiligen Thema, dessen Neuigkeitswert sowie weitere lehrerbezogene Schülerbedürfnisse eine Rolle spielten, wenn auch für Heckhausen deutlich nachgeordnete.⁴⁷ Vereinfacht gesagt brachte Heckhausen das Wirkungsgefüge, das die Aufmerksamkeit eines Schülers dem Unterrichtsgeschehen zuwende, auf die (hier vereinfachte) Formel: Leistungsmotivation × Erreichbarkeitsgrad × Attraktivität.⁴⁸

Wichtig an dieser stark an John Atkinson angelehnten Formel war, dass sich die beiden situationsspezifischen Variablen »Erreichbarkeitsgrad der Aufgabe« und »Attraktivität der Aufgabe« komplementär zueinander verhalten. Hatten motivationspsychologische Experimente gezeigt, dass eine Aufgabe umso attraktiver erscheine, je schwerer sie ist, so motivationspsychologische Theorien, dass mit steigender Attraktivität zugleich die Wahrscheinlichkeit sinke, sie zu bewältigen – und umgekehrt. Weil also hohe Attraktivität und geringe Erreichbarkeit (schwer und unwahrscheinlich), geringe Attraktivität und hohe Erreichbarkeit (leicht und wahrscheinlich) miteinander korrelieren, würden Leistungsmotivierte gerade bei subjektiv mittelschweren Aufgaben am stärksten angeregt, weil eben dann die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit am größten ist und das Handlungsergebnis am stärksten dem eigenen Bemühen oder Können zugerechnet werden kann.⁴⁹

Für das Unterrichtsgeschehen bedeutete das für Heckhausen zweierlei: Erstens, dass »die Dosierung eines mittleren Erreichbarkeitsgrades das bedeutendste Mittel der Schule« sei, »um die Lernmotivierung des individuellen Schülers in einer gegebenen Unterrichtssituation zu steigern.«⁵⁰ Bei zu leichten Aufgaben wäre aus Sicht der Schülerschaft von vornherein

47 Heckhausen zählte dazu die Identifikation mit und Abhängigkeit vom Lehrer/Lehrerin, dessen Zustimmung und Anerkennung sowie das Bedürfnis, Strafen zu vermeiden.

48 Siehe Heckhausen 1968b, S. 196.

49 Diese Theorie ging auf John W. Atkinson zurück, dessen mathematische Logik Heckhausen, wie wir sahen, in seiner Habilitationsschrift noch kritisiert hatte, in diesem Zusammenhang aber doch grundsätzlich übernahm, vgl. meine ausführliche Darstellung von Atkinsons Theorie in Kapitel 8. ab Seite 251 ff.

50 Heckhausen 1968b, S. 195 f.

ausgemacht, dass die Aufgabe bewältigt würde, selbst wenn man sich dabei kaum anstrenge. Die Gelegenheit, sich seines eigenen Könnens zu versichern, böte sich nicht. Bei deutlich zu schweren Aufgaben stünde der Verdacht im Raum, das richtige Ergebnis sei durch Zufall zustande gekommen, also wiederum nicht durch eigenes Können. Zweitens hieß das, »daß es keinen Unterrichtsstil gibt, der die Lernmotivierung *aller* Schüler förderte«,⁵¹ weil Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Fähigkeiten und Leistungsmotivationen so verschieden seien, dass sie für eine ihnen optimal gerecht werdende Instruierung je einzeln unterrichtet werden müssten. Heckhausen sprach in diesem Zusammenhang vom »Prinzip der Passung«, ein von ihm formuliertes Instruktionsgesetz, das ins Zentrum seiner gesamten bildungspolitischen Vorschläge rückte und das letztlich auf Überlegungen Kurt Lewins zurückging, ohne das Heckhausen dies angab.⁵² »Momentaner Fähigkeitsstand und Aufgabenanforderung müssen fortlaufend aufeinander passen, zwischen beidem muß ›Passung‹ sein«, erklärte er, ohne dabei auf kybernetische Modelle zu verweisen.⁵³ Ein einheitlicher Frontalunterricht, der eine Klasse von 30 Schülerinnen und Schüler adressiert, würde einige anregen, andere langweilen, weil jene entweder über- oder unterfordert wären.

Welche bildungspolitischen Konsequenzen ließen sich aus diesem »Passungsprinzip« ableiten? Angesichts der Tatsache, dass Heckhausen alle Tüchtigkeitsvariablen bereits in der frühen Kindheit determiniert sah, überrascht es nicht, dass er vor allem den Ausbau der Vorschulförderung forderte, und zwar nicht nur aus entwicklungspsychologischen Gründen, sondern auch aus reformstrategischen. Das Bildungssystem sei »von unten nach oben« zu reformieren, »über die Schüler«, deren früh zur Entfaltung gebrachte »intellektuelle Tüchtigkeit« und daraus abgeleitete Lernwilligkeit einen »positiven Einflußdruck« auf »das gesamte Bildungssystem mit seiner Lehrerschaft« ausüben werde, dem es sich dann »nicht entziehen« könne.⁵⁴ Kindergärten, forderte Heckhausen erstens, müssten in »Vorschul-Institutionen« umgewandelt werden, deren optimalen Beginn er nach der Vollendung des dritten (!) Lebensjahrs ansetzte. Während eines täglichen Lernpensums von 3 bis 5 Stunden gehe es in der Vorschule vor allem darum, Sprachentwicklung, Symbolverständnis, Aufmerksamkeit und Konzentration, Problemlösen und das »Lernen zum Lernen« einzuüben – kurz, sowohl die »funktionale Intelli-

51 Heckhausen 1968b, S. 199 (Hervorh. im Original).

52 Siehe zum Prinzip der Passung bei Kurt Lewin mein Hinweis auf Seite 116.

53 Heckhausen 1968b, S. 209.

54 Heckhausen 1968b, S. 223.

genz« als auch die »erfolgszuversichtliche Leistungsmotivation« zu steigern.⁵⁵ Dem »Prinzip der Passung« würde dabei am besten entsprochen, wenn das gebotene Aufgabenmaterial »eine Schwierigkeitsgraduierung« zulasse, die das Kind »selbst manipulieren« kann.⁵⁶ Dies setze »eine individualisierte Selbstbeschäftigung jedes einzelnen Kindes voraus« und lasse Gruppenbeschäftigung oder gar Frontalunterricht nicht ratsam erscheinen.⁵⁷ Wichtigste Bedingung für ein derartiges Vorschulprogramm seien entsprechend geschulte »Kindergärtnerinnen« sowie vor allem ein »neues Verständnis für die vorschulische Erziehung und ihre neuen Zielsetzungen.«⁵⁸

Analog zur Vorschule fordert Heckhausen zweitens die Vorverlegung des Schulbeginns um ein volles Jahr, vom sechsten auf das fünfte Lebensjahr. Statt, wie wir früher sahen, eine vermeintlich natürliche Schulreife abzuwarten, komme es darauf an, »die schulischen Anforderungen auf [den] gegenwärtigen Entwicklungsstand [des Kindes] ab[zu]stimmen.«⁵⁹ Dass es grundsätzlich möglich wäre, die »geistige Entwicklung nicht unerheblich zu beschleunigen«, stand für Heckhausen nicht nur außer Frage, sondern schien ihm auch ein wichtiges Ziel in ökonomischer Hinsicht.⁶⁰ Das sechste Lebensjahr werde so »für den gesamten Bildungsprozeß gewonnen« und Schulabgänger stünden früher für entweder die Universität oder direkt den Arbeitsmarkt bereit.⁶¹

Analog zur individualisierten Selbstbeschäftigung in der vorschulischen Förderung komme es drittens in der Schule darauf an, Schülerinnen und Schüler nach ihren fachspezifischen Tüchtigkeiten homogen zu gruppieren, um so den Schwierigkeitsgrad des Unterrichts optimal auf die so gebildeten »Tüchtigkeitsgruppen« abstimmen zu können.⁶² Anders als im britischen »streaming«-System, das ganze Klassenzüge nach Leistungsfähigkeiten homogenisierte, trat Heckhausen für eine feinere Differenzierung nur in bestimmten Fächern ein, während er in anderen Fächern die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft beizubehalten vorschlug.⁶³ Fächer wie

55 Heckhausen 1968b, S. 208 f.

56 Heckhausen 1968b, S. 209.

57 Heckhausen 1968b, S. 209.

58 Heckhausen 1968b, S. 210.

59 Heckhausen 1968b, S. 210.

60 So Heckhausen 1972 in seiner Schrift »Begabungsentfaltung für jeden«, die sich an eine breitere Öffentlichkeit wandte. Heckhausen 1972a, S. 23, siehe auch Heckhausen 1968b, S. 208.

61 Wie wir noch sehen werden, beklagte Heckhausen noch in den 1980er Jahren die »Überalterung der Hochschulabsolventen« als ein Effekt auch des 13. Schuljahrs, siehe Heckhausen 1987a, S. 212.

62 Heckhausen 1968b, S. 213.

63 Heckhausen 1968b, S. 217.

Mathematik, Physik, Chemie und Fremdsprachen, bei denen der Schwierigkeitsgrad des Lernstoffes sukzessive ansteige, sollten bereits von der ersten Klasse an in »drei (oder mehr) Niveaustufen« unterrichtet werden, Fächer wie Deutsch, Geschichte oder Erdkunde hingegen weiterhin in heterogenen Gruppierungen.

Gegenüber der »sozialromantischen Vorstellung«, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten so lange wie möglich in einer »undifferenzierten Gesamtschule« zusammen zu unterrichten, um damit den »Abbau schichtbezogener Vorurteile« zu fördern, sei auf »den guten Sinn früher Gruppierung in besonderen Fächern hinzuweisen.«⁶⁴ Denn nur so könnten die Schülerinnen und Schüler erfahren, »dass es bei aller Gleichheit auch Tüchtigkeitsunterschiede gibt«, was wiederum auf die »Berufswelt des Erwachsenen« vorbereite, die gemäß des »Tüchtigkeitsprinzip[s]« in »hochdifferenzierter Weise« gegliedert sei.⁶⁵ So werde »erheblich zur Verankerung des Individuums in einem umgrenzten Bereich der Gesamtgesellschaft« beigetragen und damit auch »zum Wohlbefinden und zur Stabilisierung des leistungsthematischen Selbstwertgefühls.«⁶⁶ Dass dies bislang nicht beachtet worden sei, nannte Heckhausen »grotesk«, sei die Funktion der Schule doch auch, »in das Berufsleben der Erwachsenen hinein[zu]führen.«⁶⁷

Eine unmittelbare Konsequenz dieses Vorschlags war die Notwendigkeit von fachbereichsspezifischen Lern- oder Leistungstests, um die einzelnen Schülerinnen und Schüler den ihnen individuell entsprechenden »Tüchtigkeitsgruppen« zuzuordnen. Und um selbige über die Zeit homogen zu halten (nur so wäre eine dauerhafte »Passung« gewährleistet), wäre dies keine einmalige, sondern eine regelmäßig zu überprüfende Klassifizierung. Heckhausen ging davon aus, dass »der Abstand zwischen den Stufen [sich] zunehmend vergrößert« werde und Schülerinnen und Schüler weit häufiger ab- als aufsteigen würden.⁶⁸ Zwar riet er davon ab, Zuordnungen zu erzwingen, schließlich motiviere ein selbst gewähltes (mittleres) Anspruchsniveau seiner eigenen Motivationstheorie zufolge gerade die Leistungsmotivierten am stärksten. Die Frage freilich, wie gut eine Schülerin oder ein Schüler sei, dachte er dabei aber nicht als eine frei entscheidbare, sondern eben per Lerntest objektiv beantwortbare Frage. Entscheidend sei die individuelle »Lerngeschwindigkeit«, das heißt die »verarbeitete

64 Heckhausen 1968b, S. 218.

65 Heckhausen 1968b, S. 218.

66 Heckhausen 1968b, S. 218.

67 Heckhausen 1968b, S. 218.

68 Heckhausen 1968b, S. 220. »[...] da ein Abstieg nach unten weit häufiger als ein Aufstieg nach oben möglich sein wird.«

Stoffmenge [...] in einer gegebenen Zeiteinheit«, die sich zuverlässig per Lerntests feststellen lasse.⁶⁹

Lerngeschwindigkeit wurde so unter der Hand mit Leistungsfähigkeit in eins gesetzt. Insofern für Heckhausen die gelernte Stoffmenge pro Zeitspanne letztlich das entscheidende Kriterium für spätere Berechtigungen war, schlug die Tatsache, dass in einer Schule mit Tüchtigkeitsgruppierung einige langsamer lernen dürften als andere, letztlich zu deren Nachteil aus. Die Langsam-Lerner stünden am Ende der Schullaufbahn auf einem niedrigeren Stoff-Niveau als die Schnell-Lerner und würden darum vom Zugang zu weiterführenden Schulen ausgeschlossen, weil sie deren fachspezifisches Eingangsniveau (in der vorgegebenen Zeit) nicht erreicht hätten.⁷⁰ Mit anderen Worten: Heckhausen schlug vor, alle Schülerinnen und Schüler regelmäßig und kontinuierlich Lerntests zu unterziehen, um auf dieser Grundlage die bestehenden Gruppenzuordnung ständig zu aktualisieren, wobei er erwartete, dass schon bald Ältere mit Jüngeren zusammen lernen würden, eben weil einige schneller wären als ihre Altersgenossen und darum aufsteigen würden, während andere abstiegen.⁷¹

Heckhausens Vorschlag ähnelte dem, was der amerikanische Psychologe und Erziehungswissenschaftler Benjamin Bloom zur selben Zeit *mastery learning* zu nennen begann. Eine Instruktionsstrategie, die den Fortgang des Schülers oder der Schülerin vom individuellen Lernfortschritt abhängig machte, damit Lernstoff und Lernzeit entkoppelte und so versprach, jede und jeden zur vollständigen Stoff-Beherrschung zu führen. Heckhausen sollte sich später auf Bloom berufen.⁷²

Funktionieren würde all dies freilich nur mit einem »flexible[n] Lehrplansystem«, das sich Heckhausen zufolge am ehesten – dies sein vierter Vorschlag – in einem gemeinsamen Sekundarschultyp realisieren lasse, sprich in einer Gesamtschule, wie sie in der internationalen Bildungsforschung von Schweden und den USA ausgehend bereits seit Mitte der 1960er Jahre diskutiert und vereinzelt auch in der Bundesrepublik schon erprobt wurde.⁷³ Individualisierung durch fachspezifische Tüchtigkeitsgruppierung

69 Heckhausen 1968b, S. 219.

70 Für Heckhausen würde nicht der Abschluss als solcher, sondern »der erreichte Stand in tüchtigkeitsgruppierten Fächern« über den Übertritt zu weiterführenden Schulen entscheiden. Heckhausen 1968b, S. 221.

71 Heckhausen 1968b, S. 220.

72 Heckhausen 1972b, S. 117.

73 Der Einheitsschulgedanke reicht in Deutschland bis ins 19. Jahrhundert zurück, siehe dazu Oelkers 2006, S. 11–33. Zur internationalen Diskussion verschiedener Gruppierungsversuche, Yates 1966, zur Orientierung an Schweden und England Pedley 1969.

gemäß dem Passungsprinzip bei gleichzeitiger Beibehaltung der heterogenen Stammklasse in einigen Fächern entsprach für Heckhausen beidem: der politischen Forderung nach Chancengleichheit und jener nach Pluralismus. Die Gruppierungspraxis mache innerhalb einzelner Schulen die »Synthese von Gemeinsamkeit und Pluralität, von Gleichheit und Verschiedenheit« überhaupt erst erfahrbar.⁷⁴

Gemäß dem Berliner Bildungsforscher und Englischlehrer Gerd Sattler, der 1981 eine umfassende empirische Studie über inhaltliche und methodische Differenzierung an Gesamtschulen am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung vorlegte, hat Heckhausens Passungsprinzip »als eines der Hauptargumente für die Einrichtungen fachspezifischer Leistungskurse gedient.«⁷⁵ In Nordrhein-Westfalen wurde die Leistungsdifferenzierung schon vom Schuljahr 1968/69 für die Hauptschule verbindlich.⁷⁶ Auch die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrat empfahl im Januar 1969, »fachspezifische Leistungsdifferenzierung« (wenn auch unter Vorbehalt) »durchzuführen«,⁷⁷ was eine »überwiegende Mehrzahl der Gesamtschulen in allen Bundesländern«⁷⁸ auch tat. An Berliner Gesamtschulen wurde 1973 das sogenannte FEGA-Modell (= Fortgeschrittenen-, Erweiterungs-, Grund- und Aufbaukurse) eingeführt, das unter anderem von dem Pädagogen Wolfgang-P. Teschner für die dortige, schon bald als Modellschule geltende Walter-Gropius-Schule mitentwickelt worden war, auch unter Verweis auf Heckhausens Passungsprinzip.⁷⁹ Es sah die Einrichtung von Niveaugruppierungen zwar nicht ab der ersten Klasse vor, wie Heckhausen vorgeschlagen hatte, aber doch ab der fünften bis zehnten. De facto wurden damit Strukturen geschaffen, die mindestens genauso, wenn nicht selektiver waren als die bestehende vertikale Dreigliederung aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Ganz wie bei Heckhausen stand nicht Chancenausgleich, also der tatsächliche Abbau von sozialen Benachteiligungen bei ihren Planern an oberster Stelle, sondern das Bildungsziel »Selbstverwirklichung«.

74 Heckhausen 1968b, S. 217.

75 Sattler 1981, S. 32. Sattler untersuchte in seiner Dissertation am 1963 gegründeten Max-Planck-Institut für Bildungsforschung die Vor- und Nachteile der Leistungsdifferenzierung im Englischunterricht an vier Berliner Gesamtschulen. Seine empirische Studie stellt neben jener von Fend 1982 eine der umfassendsten Analysen der tatsächlichen Differenzierungspraxis und ihrer Effekte auf Schülerinnen und Schüler und Lehrende dar. Siehe auch den zusammenfassenden Artikel von Sattler 1980, S. 737.

76 Kultusministerium NRW 1968.

77 Bildungsrat 1970, S. 303–305 [25–27].

78 Sattler 1981, S. 29.

79 Siehe den Verweis auf Heckhausen bei Teschner 1971, S. 32.

Wolfgang-P. Teschner bezweifelte in seiner den Forschungsstand bis 1971 bündelnden Schrift »Was leisten Leistungskurse?« (ein Plädoyer für diese), dass ein neues Schulsystem überhaupt dazu in der Lage wäre, »jahrhundertalt[e] sozial[e] Rollenverteilungen« sofort zu überwinden.⁸⁰ Nicht dies müsse das Ziel einer neuen Schule sein, sondern die Verknüpfung des Bildungsziels »Selbstbestimmung« mit »gesellschaftlich notwendigen Leistungskategorien.«⁸¹ Wenn nicht »eine Art kulturell[e] Degeneration« die Folge sein solle, werde die neue Schule »verhindern müssen, daß die wesentlich anthropine Privatheit [sic] um den Preis einer Fiktion verspielt wird, für die mit fast kultischem Eifer das Wort ›Chancengleichheit‹ als ›Einheitschance‹ (v. Hentig) interpretiert und auf ein utopisches Harmoniemodell hinstiliert« werde.⁸² Den Leiter der Planungsgruppe der Walter-Gropius-Schule, Horst Mastmann, zitierend, nannte er dies »eine Flucht vor der Realität des Konflikts.«⁸³

Auch wenn unklar bleibt, was Teschner mit »anthropine[r] Privatheit« meinte, zeigt doch die Invokation eines vermeintlich drohenden Kulturverfalls eine diffuse Angst angesichts der Vorstellung einer tatsächlich sozial ausgeglichenen Gesellschaft. In seiner bereits 1969 veröffentlichten »Studie zum Leistungsbegriff in der Pädagogik« betonte Teschner ganz ähnlich wie Heckhausen, »dass Chancengleichheit nicht als sozial-egalitäres Ideal verstanden werden« dürfe, sondern »im Sinne der Chancengleichheit zur [...] Selbstverwirklichung ebenso die Möglichkeit, aus eigener Bestimmung auch ungleich zu sein« bedeute. Sein Schluss daraus lautete: die Schule »könne nicht mehr leisten, als die soziale Ungleichheit ›nicht wesentlich weiter zu vermehren.«⁸⁴ Mit anderen Worten: Ungleichheiten abbauen könne sie nicht.

Kritik an diesem anti-egalitären Chancengleichheitsverständnis ließ in der Bundesrepublik Ende der sechziger Jahre nicht lange auf sich warten. So schrieb der linkssozialistische Erziehungswissenschaftler Heinz-Joachim Heydorn 1969 mit Bezug auf die Walter-Gropius-Schule in *Das Argument* unter dem sarkastischen Titel »Ungleichheit für alle«, die Gesamtschule wirke gerade durch ihre äußere Differenzierung »sozialeselektiv« und »beeinträchtige die soziale Chancengleichheit sehr entscheidend.«⁸⁵ Es handle sich um einen »großangelegte[n]

80 Teschner 1971, S. 30.

81 Teschner 1971, S. 30.

82 Teschner 1971, S. 30.

83 Teschner 1971, S. 30.

84 Teschner 1969, S. 441.

85 Heydorn 1969, S. 382.

Versuch technokratischer Formierung«. ⁸⁶ Auch der Pädagoge Volker Hoffmann sah in der Gesamtschule »eine Fortführung der alten Klassenschule«, weil »die äußere Differenzierung in drei Schultypen innerhalb der GS [Gesamtschule] in der Differenzierung der einzelnen Kurse reproduziert« werde. ⁸⁷ Die Liste der Kritiker ließe sich mit ähnlichen Zitaten verlängern.

Zu dieser vor allem von links vorgebrachten und von Teschner (wie auch von Heckhausen) als »ideologisch«⁸⁸ abgetanen Kritik kamen eine ganze Reihe empirischer Studien hinzu, die Anfang der siebziger Jahre nachwiesen, dass Tüchtigkeitsgruppierungen innerhalb einer Klasse die Durchlässigkeit nicht verbesserte, ja Unterschichtenkinder sogar benachteiligte und soziale Diskriminierung verstärkte,⁸⁹ dass sie zwischen optimaler Individualförderung und Chancenausgleich einen Zielkonflikt erzeugten, weil bei optimaler Einzelförderung die Leistungstarken die Leistungsschwachen abhängen. Entwickelte man für Erstere höhere Lernziele, wäre die Möglichkeit zum Aufholen für Letztere verwehrt; verzichtete man darauf, erhielten die Leistungstarken keine zusätzliche Förderung, was wiederum hieße, dass man gleich in einer undifferenzierten Klasse hätte unterrichten können.⁹⁰ Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass Tüchtigkeitsgruppierungen den Leistungsdruck der Schülerinnen und Schüler und das Wettbewerbsstreben zwischen ihnen deutlich erhöhten, dass die Schulangst mit fallendem Kursniveau stark zunahm, also besonders bei den Leistungsschwächeren, dass zudem die vorurteilsbedingte Förderung guter und Benachteiligung schwacher Schülerinnen und Schüler durch die Lehrerschaft anstieg (»Pygmalion Effekt« genannt), während gleichzeitig mit erhöhter Testfrequenz die Fehlerquote dramatisch anstieg, mit der Schülerinnen und Schüler den jeweiligen Leistungsgruppen zwei- bis dreimal jährlich neu zugewiesen wurden. Nicht zuletzt deshalb, weil viele Lehrerinnen und Lehrer mit diesem zusätzlichen organisatorischen Aufwand überfordert waren.⁹¹

86 Heydorn 1969, S. 376. Heydorns Kritik bezog sich explizit auf den Aspekt der Leistungs-differenzierung, nicht auf die Gesamtschule an sich, die er für sinnvoll hielt, sofern in sie ein »militanter Humanismus« »hineingetragen« (388) würde.

87 Hoffmann 1972, S. 171.

88 Siehe Teschner 1971, S. 23 f., 47 f.

89 Stark 1973, S. 78 f., Hurrelmann 1971, S. 23 f.

90 Siehe dazu schon Edelstein/Raschert 1969, kritisch dazu Sattler 1981, S. 102 f.

91 Siehe die empirischen Befunde bei Schlömerkemper 1971, Nagel/Preuss-Lausitz 1973, Flößner 1973, Hopf 1974. Heinz Heckhausen, der einige der bis Anfang 1972 vorliegenden Befunde zur Kenntnis nahm, hielt dennoch am Gesamtschulmodell fest. »Trotz allem«, erklärte er auf der bereits erwähnten Konferenz des Bundes Freiheit der Wissenschaft, »halte ich dafür, daß der Übergang zu einer gesamtschulartigen Struktur richtig ist auf dem Weg zu mehr Chancengleichheit.« Heckhausen 1972b, S. 114.

Der Deutsche Bildungsrat kam angesichts dieser Forschungslage schon Mitte der siebziger Jahre zu dem Schluss, dass es »nicht ratsam erscheine«, ⁹² bestimmte Differenzierungsmodelle festzuschreiben. Eine ein Jahr später von dem Konstanzer Bildungsforscher Helmut Fend geleitete Studie zur Durchlässigkeit in Gesamtschulen im Vergleich zum dreigliedrigen Schulsystem kam zwar zu dem Schluss, dass letztere ihren Ansprüchen »weitgehend gerecht« werde und die Chancengleichheit tatsächlich erhöhe, insofern an den in Hessen, Berlin und Hamburg untersuchten Gesamtschulen eine hohe Inter-Kurs-Mobilität festgestellt werden konnte (mit allerdings z. T. starken Unterschieden zwischen den einzelnen Schulen). ⁹³ Gerade in dem besonders differenzierten FEGA-Modell der Berliner Schulen fiel aber auch auf, dass für jeden aufsteigenden Schüler oder Schülerin eine Schülerin oder ein Schüler abstieg. Die eigentlich wichtige Frage, ob das vor allem den Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen oder bildungsnahen Elternhäusern zugute kam, wurde nicht untersucht. ⁹⁴ »Der Aspekt der Förderung,« schrieben die Autoren in ihrem sehr ambivalenten Fazit, »ist der Gesamtschule als Organisationsform nicht notwendigerweise inhärent, auch wenn hier die Voraussetzungen für seine Verwirklichung besser gegeben scheinen.« ⁹⁵ Kaum ein Schulsystem schein »so gut wie die Gesamtschule in der Lage, exakt so viel an sozialer Ungleichheit zu produzieren, wie es unter jeweils gegebenen historischen Bedingungen dem gesellschaftlichen ›Bedarf‹ entspricht.« ⁹⁶

Aus bildungsökonomischer Sicht ließ sich dieser Umstand freilich positiv wenden, weil gerade die feinere Leistungsdifferenzierung ermögliche, »die für die Zuteilung von Abschlüssen geforderten Leistungs- und Kurszugehörigkeitsprofile nach den jeweiligen Bedarfs Gesichtspunkte zu verändern.« ⁹⁷ Mit anderen Worten: Wenn der Arbeitsmarkt weniger Jobs für Ingenieurinnen und Ingenieure bereithielte, könnte man etwa in Mathematik und Physik die Anforderungen erhöhen und so den Absolventenoutput verringern – und umgekehrt und analog in allen anderen Fächern. Der Berliner Senator für Schulwesen schrieb in seinem »Bericht über den Stand der Gesamtschulentwicklung« 1978 jedenfalls ähnlich wie schon der Bildungsrat drei Jahre zuvor,

⁹² Bildungsrat 1975, S. 157.

⁹³ Fend et al. 1976, S. 41, siehe auch Fend 1982.

⁹⁴ Fend et al. 1976, S. 41 und 50. Andere Studien kamen allerdings durchaus zu dem Schluss, dass Leistungsdifferenzierung den von Anfang an Leistungsstarken aus bildungsnahen Elternhäusern zugute komme und die Leistungsschwachen (meist aus bildungsfernen Elternhäusern) benachteiligt. Vgl. Hopf 1974, S. 48, Hurrelmann 1971, S. 24, Sattler 1980, S. 748.

⁹⁵ Fend et al. 1976, S. 67.

⁹⁶ Fend et al. 1976, S. 67.

⁹⁷ Fend et al. 1976, S. 67.

»daß in den Fragen der Differenzierung weitere Forschungen, Erprobungen und Beobachtungen notwendig sind.«⁹⁸

Dieses insgesamt ambivalente, ja in vielerlei Hinsicht negative Fazit wirft die Frage auf, warum sich aber dennoch in den meisten bundesdeutschen Gesamtschulen eine Praxis der Leistungsdifferenzierung etablierte, »die von den Schulverwaltungen festgeschrieben und von der Mehrzahl der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer auch getragen und praktiziert wurde«, wie Gerd Sattler 1981 konstatierte.⁹⁹ Eine Tendenz, die sich auch an Haupt- und Realschulen sowie an Gymnasien beobachten lässt, in denen die Leistungsgruppierung zum Teil übernommen wurde.¹⁰⁰ Die bislang in der Forschung hierfür angeführten Ursachen (wo überhaupt darauf eingegangen wird) können diesen bemerkenswerten Umstand meiner Meinung nach nur teilweise erklären. So ist sicher richtig, dass der »Radikalenerlass« der sozialliberalen Koalition vom Januar 1972 dazu beitrug, linke Kritiker des Leistungskurs-systems verstummen zu lassen, weil unbotmäßigen Lehrerinnen und Lehrern nun ein Berufsverbot drohte. Auch tat sehr wahrscheinlich die Mitte der siebziger Jahre ansteigende Lehrerarbeitslosigkeit im Nachgang des Ölpreisschocks das ihre, um Systemkritiker aus dem System zu spülen.¹⁰¹ Schließlich hielten Lehrerinnen und Lehrer wohl auch aus Pragmatismus am Differenzierungsmodell fest, ermöglichte dies doch weiterhin, die Schülerschaft auf die traditionellen Abschlüsse vorzubereiten.¹⁰² Dennoch bleibt die Frage, warum überhaupt so viele Lehrerinnen und Lehrer um die Tüchtigkeitsgruppierung und das ihm zugrunde liegende Passungsprinzip wussten, insbesondere um die damit notwendig verbundenen didaktischen Implikationen, also die unterrichtliche Umsetzung des Fachleistungskurs-Modells. Gerd Sattler gibt an, dass sich die Praktiker die dafür nötigen Kenntnisse in Arbeitsgruppen selbst aneigneten.¹⁰³ Auf welches Wissen sie sich dabei stützten, schreibt er nicht.

98 Zitiert bei Sattler 1981, S. 29.

99 Sattler 1981, S. 30, siehe zu einzelnen Schulversuchen in verschiedenen westdeutschen Städten seit 1967/68 Lohmann 1968, S. 193 ff. sowie Rang/Schulz 1969, S. 114–158.

100 Siehe zur Festschreibung an Hauptschulen in NRW: Forschungsgruppe an der PH Westfalen-Lippe 1971, Kultusministerium NRW 1968, zur Übertragung auf Realschulen und Gymnasien Anfang der 1970er Jahre der Hinweis bei Hurrelmann 1971, S. 20, außerdem Tillmann 2008.

101 Siehe zu diesen beiden Argumenten den Erziehungswissenschaftler Wolfgang Keim, der in den siebziger Jahren selbst zu den Kritikern der »differenzierten Gesamtschule« zählte, Keim 2009, S. 22 f., zum Verlauf der bundesdeutschen Gesamtschul-Debatte Mattes 2018, Mattes 2017, Wenzler 2003.

102 So argumentiert Sattler 1981, S. 30.

103 Sattler 1981, S. 31.

Viel spricht allerdings dafür, dass an dieser Stelle jene bildungsreformerische Innovation eine große Rolle spielte, die gerade auch zur Fortbildung älterer und zur Ausbildung nachrückender jüngerer Lehrerinnen und Lehrer ins Leben gerufen worden war: das 1966 beim Hessischen Rundfunk eingerichtete und 1969 ausgebaut Funkkolleg mit seinen begleitend erscheinenden Taschenbüchern, Readern, Studienbegleitbriefen und an Volkshochschulen abgehaltenen Lernzirkeln.¹⁰⁴ Das 1969/70 über zwei Semester durchgeführte Funk-Kolleg »Erziehungswissenschaft« mit 13.495 eingeschriebenen Teilnehmern trug zur Bekanntmachung des Gesamtschul-Konzepts maßgeblich bei.¹⁰⁵ Der Marburger Erziehungswissenschaftler und wissenschaftliche Leiter des Kollegs, Wolfgang Klafki, führte die bis dahin bestehenden Schulversuche als dem »modernen, dynamischen Begabungsbegriff gemäß«¹⁰⁶ ein, beschrieb die mit ihnen verbundene gesellschaftspolitische Zielstellung der Chancengleichheit und legte die unterrichtsorganisatorischen Konsequenzen, sprich die Leistungsgruppierung in allgemeiner Weise dar.

Der erste Band (von drei) des begleitend beim Fischer Verlag erschienen Taschenbuchs erreichte bis 1986 eine Auflage von 450.000 Exemplaren. Günter Behrmanns Berechnungen zufolge erwarb jeder Dritte aller zwischen 1970 und 1986 rund 1,2 Millionen potentiell Interessierten (Lehrer, Studienanfängerinnen, Fachdidaktiker, Hochschulabsolventinnen) grob überschlagen ein Exemplar.¹⁰⁷ Das drei Jahre später ebenfalls zweisemestrig abgehalten Funk-Kolleg »Pädagogische Psychologie« mit 40.653 eingeschriebenen Teilnehmenden, das der Heidelberger Psychologieprofessor Franz E. Weinert zusammen mit Carl Friedrich Graumann, Manfred Hofer und Heinz Heckhausen leitete, behandelte neben entwicklungspsychologischen Themen (u. a. Denkentwicklung, Motivationsgenese, Spracherwerb, IQ-Entwicklung) auch konkretere, direkt unterrichtsrelevante Fragen, wie »Lehrer-Schüler-Interaktion«, »Lehrerpersönlichkeit und Lehrerverhalten«, »Lernübertragung« und »Bessere Lernmotivation und neue Lernziele«. Der erste Band (von zwei Bänden, zusammen fast 1000 Seiten) des begleitend erscheinenden Taschenbuchs verkaufte sich bis 1991 253.000-mal, sieben der 19 Kapitel desselben stammten aus der Feder Heinz Heckhausens. Franz E. Weinert gab für eine 1998 veröffentlichte Dokumentation zum Funkkolleg an, dass sich die 1972/73 präsentierten Erkenntnisse »jenseits der Lehrbuch-

104 Siehe die Dokumentation von Greven 1998, S. 8f.

105 Zu den Teilnehmern, siehe Greven 1998, S. 43–48, hier 44.

106 Klafki 1970, S. 200.

107 Behrmann 1999, S. 477f.

grenzen durchgesetzt« hätten. Mit dem Funkkolleg sei »insbesondere in den Pädagogischen Hochschulen ein wissenschaftlicher Standard gesetzt worden, der bis heute erhalten und gültig geblieben ist.«¹⁰⁸

Das Funk-Kolleg war nur einer von Heckhausens Verbreitungskanälen. Bezüglich der ihm besonders am Herzen liegenden Frühförderung fertigte er zwei weitere Gutachten für den Deutschen Bildungsrat an, in denen er erneut für die Vorverlegung des Schuleintritts plädierte.¹⁰⁹ Seine diesbezüglichen Erziehungstipps publizierte er 1969 populärwissenschaftlich aufbereitet in *Bild der Wissenschaft*, Eltern dazu ermunterte, »hoh[e] Erwartungen an die Leistungstüchtigkeit [ihrer] Kinder« zu stellen.¹¹⁰ Wissend, dass der Erfolg seiner Vorschläge vor allem davon abhinge, ob zukünftige Lehrerinnen und Lehrer motivationspsychologisch geschult würden und ihre Unterrichtspraxis tatsächlich psychologisch informiert gestalteten, setzte er sich in Nordrhein-Westfalen persönlich dafür ein, Einfluss auf die dortigen Lehrerausbildungsgänge zu nehmen. So beteiligte er sich als Mitglied des »Hochschul-Planungsbeirats des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen« auch an der Neuordnung der Lehrerbildung in NRW, namentlich an der Ausarbeitung eines »Stufenplan[s] zum Aufbau von Studiengängen für Sekundarschullehrer an Pädagogischen Hochschulen«.¹¹¹ Wie er im Tätigkeitsbericht seines Lehrstuhls für den Zeitraum 1969–70 festhielt, ging es ihm bei all diesen Tätigkeiten darum, »komplexe Fragestellungen von unmittelbarer Praxisrelevanz in besser definierte Problemstrukturen [zu] überführen, aus denen sich wissenschaftlich begründete Lösungsvorschläge ableiten ließen, für nachfolgende politische Entscheidungen.«¹¹² Dem Kultusminister von NRW, Fritz Holthoff, schrieb er im Mai 1970 als Vorsitzender der Lehrerausbildungskommission in der von dieser erarbeiteten Empfehlung, »[d]er Neuordnung der Lehrerausbildung« komme »eine Schlüsselstellung in der Erneuerung des Bildungswesens

108 Greven 1998, S. 137.

109 Siehe die Erwähnung der nicht veröffentlichten Gutachten in Heinz Heckhausen, »Überblick über die Forschungstätigkeit der Arbeitseinheit ›Motivation und Entwicklung« (Lehrstuhlbereich Heckhausen) vom 1. 1. 69 bis zum 30. 6. 70 am Psychologischen Institut der Ruhr-Universität, S. 8 (bibliographische Angabe 6 und 7), in: UnivA Bochum, Abgabe Heckhausen, Nr. 141. Siehe auch die veröffentlichte Version Heckhausen 1970.

110 Heckhausen 1969.

111 Heckhausen, »Stufenplan zum Aufbau von Studiengängen für Sekundarschullehrer an Pädagogischen Hochschulen des Landes NRW«, aus: Landesarchiv Duisburg: LAV NRW RW 0620 (Nachlass Schelsky), Nr. 42 (Empfehlungen und Stellungnahmen des Planungsbeirats, 1968–1969).

112 Heckhausen, »Überblick über die Forschungstätigkeit der Arbeitseinheit ›Motivation und Entwicklung« (Universitätsarchiv Bochum).

zu.«¹¹³ Zukünftigen Lehramtsstudierenden müsse bereits im Grundstudium vermittelt werden, dass das »wichtigste didaktische Prinzip der Unterrichtssequentierung [die] Passung« sei.¹¹⁴ Um dies tiefer zu verstehen, seien »Grundlagenstudien ausgewählter Teile der Motivationspsychologie und der Lernpsychologie unerlässlich.«¹¹⁵

Kompetenz und Produktivität

Heckhausens Passungsprinzip diene nicht nur für schulorganisatorische Vorschläge, sondern auch für weitreichende Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung. In seinem Beitrag »Bessere Lernmotivation und neue Lernziele«¹¹⁶ riet er Lehrerinnen und Lehrern, den Lehrstoff so aufzubereiten, dass Schülerinnen und Schüler den von ihnen bevorzugten Schwierigkeitsgrad der zu lernenden Materie selbst wählen können, um in bereits homogenisierten Tüchtigkeitsgruppen die optimal-individuelle Passung zu erreichen. Auf diese Weise werde nicht nur ihr Lernfortschritt bestens gefördert, sondern auch »die intrinsische Motivierung, sich mit diesen Aufgaben zu beschäftigen.«¹¹⁷ Das war wichtig, weil sich der Fokus »auf die Sache selbst« – Heckhausens Definition von »intrinsisch«¹¹⁸ – für ihn damit aus der »Passung« zwischen individueller Schüler-Leistung und Lernstoff ergab, nicht aus einem persönlich-individuellen Bezug zu dem Lerngegenstand, aus dem also, was man Interesse nennt.¹¹⁹ Ein dem Prinzip der Passung entsprechendes individualisiertes Unterrichtsangebot würde ermöglichen, Schülerinnen und Schüler für Themen zu *motivieren*, für die sie sich gar nicht *interessieren*. Heckhausens Empfehlungen stellte damit in Aussicht, die Lehrperson von der Bürde zu entlasten, ihren Stoff der Sache nach für alle interessant zu machen. Und er warb mit dieser Implikation durchaus explizit. In seinem bereits zitierten Buch *Begabungsentfaltung für jeden* (1972) hieß es an einer Stelle, in der Schule sei »nicht jeder Lehrstoff

113 Heckhausen et al. 1970, S. 7.

114 Heckhausen et al. 1970, S. 72.

115 Heckhausen et al. 1970, S. 72.

116 Heckhausen 1974b.

117 Heckhausen 1974b, S. 586.

118 Heckhausen 1974b, S. 580.

119 Zur Begriffsgeschichte von »Interesse«, Fuchs/Gerhardt 2019. Eine vorläufige pädagogische Definition geben Schiefele et al. 1979, S. 17: »Interesse« soll vorläufig die Tendenz bezeichnen, sich intentional und reflexiv mit je gegebenen Wirklichkeitsbereichen einzulassen.«

interessant, zumindest nicht für alle Schüler; er sollte auch nicht künstlich dazu gemacht werden.«¹²⁰

In seinem Funk-Kolleg Beitrag schrieb er, dass bislang in der Lehrerbildung Erkenntnisse der Motivationstheorie kaum eine Rolle spielten, und zwar auch in der »zentrale[n] Frage, wie man Kinder besser für etwas motivieren kann, dem sie – wie dem Lernen in der Schule – häufig nichts abgewinnen können«¹²¹ –, insinuiierend, dass dies mit seinen Vorschlägen aber nun möglich werde. Der Band *Beurteilen und Beraten* in der vom Klett-Cotta 1978 gestarteten vierbändigen Reihe *Psychologie in der Erziehungswissenschaft* empfahl Heckhausens Passungsprinzip bei »schulisch bedingte[n] Konzentrationsstörungen«, zu deren Ursachen »Überforderung« und »Desinteresse« der Schüler gehöre.¹²² Schülerinnen und Schüler, die den Schwierigkeitsgrad des zu Lernenden selbst bestimmten, würden Lernerfolge als Ergebnis ihrer »Eigeninitiative« deuten, dabei ein Bewusstsein für ihre persönliche Verursachung ausbilden, was wiederum selbstbegründend und damit motivierend wirke. Eine Lehrerin, die zusätzlich Lob und Tadel auf den individuellen Fortschritt des Lernenden beziehe, statt, wie häufig der Fall, auf den Klassendurchschnitt, die also eine individuelle statt eine soziale Bezugsnorm verwende, fördere darüber hinaus auch dessen Selbstvertrauen und Erfolgsszuversichtlichkeit.¹²³

Heckhausen empfahl *de facto* jene »Selbstständigkeitserziehung«, die seiner eigenen Forschung nach (und vor allem jener der McClelland-Gruppe in den USA nach) Leistungsmotivation hervorbringe. Nur dass er mit Bezug auf schulische Lehre nicht mehr von »Erziehung zur Selbstständigkeit« sprach, sondern in Anlehnung an die zu dieser Zeit auch in der Pädagogik populären Kybernetik von »Selbstregulationsfähigkeit« oder »Selbststeuerung«.¹²⁴ »Selbstbewertung«, so hob er hervor, sei das »Herzstück einer intrinsischen

120 Heckhausen 1972a, S. 46.

121 Heckhausen 1974b, S. 579.

122 Heller et al. 1978, S. 240.

123 Pädagogen wie Hans Schiefele, Karl Hauser und Gerd Schneider, die Heckhausens Ansatz als »formalistisch« und »gegenstandsgleichgültig« kritisierten, führten seine Dominanz Ende der siebziger Jahre »auf das Fehlen einer vergleichbaren theoretischen Alternative« zurück. Schiefele et al. 1979, S. 1, 2 f., Schneider et al. 1979, siehe auch die Kritik von Harten-Flitner 1979, S. 107, Eigler 1975.

124 Heckhausen 1972a, S. 50, Heckhausen 1974b, S. 586 ff. Mitte der 1960er Jahre setzte sich Heckhausen für die Einrichtung einer »Arbeitsgruppe Kybernetische Pädagogik« an der Universität Bochum ein, wie aus einem Brief von ihm an den Rektor vom 9. 12. 1965 hervorgeht, siehe: Stellungnahme zu einem Schreiben des Herrn Joseph Bader vom 15. 6. 65 an den Herrn Kultusminister zur Einrichtung einer Arbeitsgruppe für »Kybernetische Pädagogik« an der Ruhr-Universität«, in: Universitätsarchiv Bochum, Abgabe Heckhausen, Nr. 26. Zum Einfluss

am Jahreseinkommen festmachend, so als sei ein hohes Einkommen das allgemein geteilte Ziel schulischer Bildung.¹²⁹ Die Psychologie könne zeigen, welche Bildungsziele an dieser Frage gemessen eigentlich erheblich sind.¹³⁰

Hatten amerikanische Studien in den zurückliegenden Jahren argumentiert, dass akademische Abschlussqualifikationen sich so gut wie nicht aufs spätere Einkommen auswirken,¹³¹ überraschenderweise die Anzahl der Freizeitaktivitäten während der Schul- und Studienzzeit hingegen schon (innerhalb desselben Berufsfeldes), so schloss Heckhausen daraus, dass »nicht-akademische« Lernziele wahrscheinlich wichtiger seien für den »Berufs- und Lebenserfolg«, als das, was man gemeinhin unter Bildung fasse, nämlich intellektuelle Fähigkeiten.¹³² Wer glaube, dass längere Schulzeit mehr Bildung und mehr Bildung mehr Einkommen bedeute, der habe Grund zum Zweifeln.

Berufen konnte sich Heckhausen mit dieser These vor allem auf die Befunde der amerikanischen Bildungssoziologen Christopher Jencks und James S. Coleman.¹³³ Jencks hatte in seinem Buch *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America* (dt. Übersetzung 1973) die provokante These aufgestellt, Chancengleichheit durch Bildung sei eine Illusion, weil kompensatorische Erziehung die Handicaps der Unterprivilegierten nicht ausgleiche und die Zuweisung sozialer Positionen letztlich Glück sei – ein Argument, das in der Bundesrepublik vor allem Konservative aufgriffen, um den Bildungsreformkurs der SPD zu kritisieren.¹³⁴ James S. Coleman, dessen *Equality of Educational Opportunity Report* (1966) in den USA, wie wir früher sahen,¹³⁵ bereits David McClelland und Alfred Alschuler zur Begründung psychologischer Bildungsprogramme gedient hatte, hatte im Februar 1972 bezeichnenderweise in *Psychology Today* Vorschläge zum radikalen Umbau des Bildungssystems unterbreitet, die Heckhausen so bedeutsam schienen, dass er sie im Studienbegleitbrief seines Funk-Kolleg Beitrags heranzog,

129 Heckhausen 1974b, S. 594f.

130 Heckhausen 1974b, S. 594.

131 »Abschlussqualifikationen [haben] so gut wie keinen Zusammenhang mit Berufs- und Lebenserfolg.« Heckhausen 1974b, S. 595. Berufserfolg wurde früher im Text mit »Jahreseinkommen« definiert (vgl. S. 594).

132 Heckhausen 1974b, S. 595 f. »All dies, nennen wir es nicht-akademische Tüchtigkeiten, könnte für berufs- und Lebenserfolg mehr ausmachen als die intellektuellen Fähigkeiten, die die Schule so ausschließlich zu ihren Lernzielen gemacht hat und unentwegt verfolgt.«

133 Jencks 1973, Coleman 1972, siehe auch Coleman 1971.

134 Auch wenn Heckhausen diese These nicht vollständig teilte (insbesondere den Verweis auf schieres Glück nicht), schätzte er doch, dass Jencks »Gleichheit der Bildungschancen als Allheilmittel für bildungs- und gesellschaftspolitisch[e] Probleme entzaubert« habe. Heckhausen 1974d, S. 125.

135 Vgl. Kapitel 10, Seite 325.

um zu illustrieren, was unter »nicht-akademischen« Lernzielen eigentlich zu verstehen sei. In dem Maße, referierte er dort Colemans Argument, wie in der Moderne die Sphäre beruflicher Arbeit aus der Sphäre des häuslichen Lebens herausgelöst wurde, hätten heranwachsende Kinder im Familienraum die Möglichkeit verloren, sich produktiv zu betätigen (so wie früher durch Haus- und Hofarbeit). Genau dazu müsse die Schule der Zukunft aber wieder Chancen bieten, weil sich Kinder nur dann zu »verantwortliche[n] und produktive[n] Erwachsene[n] entwickeln« würden, wenn sie selbstverantwortlich und vor allem produktiv tätig seien.¹³⁶ Entweder wäre dazu die »Hauptorientierung der Schule [...] auf Produktion für die außerschulische Welt oder auf Dienstleistungen«¹³⁷ zu richten, oder, der radikalere Schritt, »die Trennung zwischen ökonomischen und bildungsmäßigen Einrichtungen« ganz aufzuheben.¹³⁸

Diesen Vorschlag aufgreifend, fragte Heckhausen rhetorisch: »Könnte es [...] sein [...], daß die Schule die Heranwachsenden immer länger in ihrem Bereich festhält, sie in Einrichtungen der sogenannten weiterführenden und höheren Bildung kaserniert und weit länger als bisher von Arbeit und Berufsleben abschließt?« Klar sei jedenfalls: Colemans Zukunftsvision unterstreiche die »Notwendigkeit nicht-akademischer Lernziele für die jetzige und die künftige Schule.«¹³⁹ Konkret meinte Heckhausen damit letztlich die »Fähigkeit zur Regelung des eigenen Leistungsverhaltens« durch die Vermittlung individueller Gütemaßstäbe und die Forcierung von Selbstbewertungsprozessen.¹⁴⁰ Für den späteren »Berufs- und Lebenserfolg« seien diese das Entscheidende.

Die ab den späten 1990er Jahren auf breiter Front beobachtbare Betonung sogenannter überfachlicher Kompetenzen (soziale, emotionale, motivationale, moralische, kommunikative etc.), deren Besitz von dem Soziologen Luc Boltanski und der Wirtschaftswissenschaftlerin Ève Chiapello als wichtigster Faktor identifiziert worden ist, um in der »projektbasierten Polis«¹⁴¹ zu

136 Heckhausen 1976b, S. 150 (zuerst 1974 erschienen).

137 Heckhausen 1976b, S. 151.

138 Heckhausen 1976b, S. 151. Im Original: »The separation between economic and educational institutions would vanish; a workplace would also be an educational institution.« Coleman 1972, S. 82. Coleman, der ein Jahr nach Erscheinen dieses Artikels an die Universität von Chicago zurückkehrte (wo er bereits zwischen 1956–59 gelehrt hatte), propagierte damit ähnliche Ideen wie seine dortigen Ökonomen-Kollegen. Siehe dazu Swedberg 1996, S. 352, Amadae 2003, S. 8 und S. 145, Marsden 2005, S. 8.

139 Heckhausen 1976b, S. 152.

140 Heckhausen 1976b, S. 144f.

141 Mit »projektbasierter Polis« bezeichnen die Autoren jene allgemeine Gesellschaftsorganisation, die seit den 1990er Jahren in den westlichen Gesellschaften Form angenommen habe.

bestehen, zeichnete sich in dieser Perspektivierung bereits ab.¹⁴² Unter der Bezeichnung des »selbstregulierten Lernens« ist das, was Heckhausen hier vorschlug, in den Katalog jener nicht-akademischer Lernziele eingegangen, deren Förderung in der schulischen Bildung erfolgen soll, und zwar, wie Heckhausen schon schrieb, gerade nicht nur für die schulische Bildung, sondern für den lebenslang gedachten Lernprozess in der Wissensgesellschaft.

»Selbststeuerung und Selbstregulation [...]«, schreiben etwa Hanna Kiper und Wolfgang Mischke in der Einleitung ihres Einführungswerks *Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, soziale Kompetenz: fächerübergreifendes Lernen in der Schule* (2008) noch immer mit Verweis auf Heinrich Roth, später Heinz Heckhausen und dessen Assistenten Julius Kuhl, gehöre zu jenen überfachlichen Kompetenzen, die »für die Entwicklung umfassender Handlungsfähigkeit« »in der Moderne erforderlich« seien.¹⁴³ Die Schule müsse sich darum bemühen, »in ihre Strukturen und Prozesse ein solches Wissen einzulagern, dass es den Kindern und Jugendlichen ermöglicht, nicht nur intentional zu lernen, sondern beiläufig diejenigen Kompetenzen aufzubauen, die heute erforderlich sind.«¹⁴⁴ Ziel der von ihnen dann beschriebenen »Teilkompetenzen« ist schließlich ein umfassendes, von sozialen Eingebundenheiten absehendes Selbstmanagement. Die darauf hinführenden Kapitelüberschriften lauten: »Fähigkeit zur Selbstbeobachtung – Fähigkeit zur Affekt- oder Impulskontrolle – Fähigkeit, sich mit eigenen Kognitionen auseinanderzusetzen – Fähigkeit zum Stoppen hinderlicher Gedanken – Gegenkonditionierung – Fähigkeit zur Selbstinstruktion – Fähigkeit, eigene Ziele zu klären – Fähigkeit, vollständige Handlungspläne zu entwickeln – Fähigkeit, sich eine Stützstruktur zu geben – Emotionale Belastungen bewältigen – Umgebungswechsel.«¹⁴⁵ Darauf sei an dieser Stelle nur ausblickhaft verwiesen, um den Fluchtpunkt zu markieren, auf den solche Formulierungen zulaufen.

Ihr zentrales Kennzeichnen sei der Imperativ zum fortwährenden Knüpfen und Aufrechterhalten von Kontakten (networking). Der flexible Übertritt von einer befristeten Arbeitsstelle zur nächsten erweise sich dabei als entscheidende Bewährungsprobe, in der über soziale Anerkennung und beruflichen Erfolg entschieden werde und in der sich erweise, ob man die richtigen (fachlichen wie überfachlichen) »Kompetenzen« besitze – das entscheidende »Einstellungskapital«, siehe Boltanski/Chiapello 2006, S. 147–185.

¹⁴² Boltanski/Chiapello 2006, S. 429 f., dazu wiederum kritisch Gelhard 2018a, S. 103–113.

¹⁴³ Kiper/Mischke 2008, S. 11. Kapitel 1.1.1 trägt den Titel: »Selbstgesteuertes Lernen in der Wissensgesellschaft – Die Notwendigkeit des Wissensmanagements«.

¹⁴⁴ Kiper/Mischke 2008, S. 11, Verweis auf Heckhausen auf Seite 64. Siehe ebenfalls mit vielen Verweisen auf Heckhausen Götz 2017, insbesondere Kapitel 2 »Motivation« und Kapitel 3 »Selbstreguliertes Lernen«.

¹⁴⁵ Kiper/Mischke 2008, S. 6.

Denn tatsächlich hatte Heckhausen sowohl in seinem Taschenbuch-Beiträgen zum Funk-Kolleg als auch in den Studienbegleitbriefen auf eine Übersetzung jenes Artikels von David McClelland verwiesen, der den Grundstein für den Kompetenz-Boom legte, nämlich »Testing for Competence Rather Than for ›Intelligence« (1973).¹⁴⁶ Siegbert Krug, ein Schüler Heckhausens, hatte eine an diesen Artikel angelehnte Version McClellands ins Deutsche übertragen. Wolfgang Edelstein, der spätere Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (ab 1981), hatte sie in dem Sammelband *Bedingungen des Bildungsprozesses* (1973) der erziehungswissenschaftlich interessierten Leserschaft zugänglich gemacht.¹⁴⁷ Heinz Heckhausen schrieb in seiner vorgeschalteten Einleitung, das Wort »Motivation« sei »heute in aller Munde«. ¹⁴⁸ Außerhalb der Motivationsforschung werde es »von nahezu allen Lehrern als einer der wichtigsten Faktoren im Prozess des Lehrens und Lernens angesehen«, wobei »auch die wachsende Schulmüdigkeit von Schülern« das Thema »Motivation« »zu einem zentralen Problem für Pädagogen« habe werden lassen.¹⁴⁹ Wo bislang die unveränderliche Intelligenz ausschlaggebend war, sollte zunehmend ein veränderlicher Faktor treten, mit dem sich Chancen nicht mehr verschlossen, sondern für alle öffnen würden.

Schon McClelland hatte seine Forderung, Kompetenzen zu testen, mit einem Gerechtigkeitsargument profilierte, das seine Konturen gerade in Abgrenzung zum Intelligenz-Konzept gewann – eine Verknüpfung, die gerade in einer Zeit verfiel, da der Anspruch, die Gesellschaft fairer zu machen, die öffentliche Debatte in den USA (aber auch in Westdeutschland) bestimmte. Während Intelligenztests hochgradig vorurteilsbeladen seien, soziale Ungleichheit perpetuierten und vor allem für die Voraussage beruflichen Erfolgs kaum taugten, würden kriteriums-basierte Kompetenztests, die nach Job-relevanten Verhaltensweisen suchen, gerade den bislang Benachteiligten zugutekommen. Denn die als »Kompetenzen« identifizierten Verhaltensweisen wären gerade veränderbar und darum über Training für jeden erreichbar.¹⁵⁰ Ziel sei damit nicht mehr die Auslese jener, die überhaupt zu einer Ausbildung zugelassen werden (wie beim IQ-Test), sondern

146 Ein ähnliches Argument hatte McClelland bereits in seiner Studie »Talent and Society« (1958) entwickelt, siehe McClelland et al. 1958b.

147 McClelland 1973a, McClelland 1973b.

148 Heckhausen 1973, S. 30.

149 Heckhausen 1973, S. 34.

150 Dass es sich dabei gerade nicht um eine Alternative, sondern eine Ausweitung der ursprünglichen Testpraxis handelte, hat Andreas Gelhard überzeugend herausgearbeitet, vgl. Gelhard 2018a, S. 62–72.

»Individuen so auszubilden, dass sie tüchtiger werden« zur »erfolgreiche[n] Lebensgestaltung«. ¹⁵¹

Genau wie McClelland dieses Argument in Abgrenzung zu seinem Kollegen Arthur Jensen entwickelte hatte, der mit dem Artikel »How much can we boost IQ and scholastic achievement?« im *Harvard Educational Review* 1969 eine (neue) Debatte um die genetische Bedingtheit der Intelligenz angestoßen hatte, genauso nutzte Heckhausen die »Jensen-Kontroverse« in seinem Funk-Kolleg-Beiträgen zur Profilierung seiner Tüchtigkeitsgruppierung als Mittel zur Herstellung von mehr Chancengleichheit. »Je mehr jeder Schüler seinen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten entsprechend gefördert würde,« schrieb er, »desto stärker verringerte sich die Ungleichheit der Bildungschancen zwischen den einzelnen und den sozialen Gruppen.« ¹⁵² Damit meinte er aber nicht, dass es keine erblichen Intelligenzunterschiede gebe, sondern nur, dass es pädagogisch nicht auf Fähigkeitsunterschiede, sondern auf »Fähigkeitsniveaus« ankomme, auf das, was »vom einzelnen Schüler [tatsächlich] erreicht« werde, statt auf das, was genetisch als Potential in ihr oder ihm ruhe. ¹⁵³

Obwohl Heckhausen Jensens Befund, Intelligenz sei bis zu 80 Prozent genetisch bedingt, ¹⁵⁴ bezweifelte (nicht aber zurückwies, denn dafür sei weitere Forschung erforderlich), wollte er damit zugleich nicht behauptet haben, ein jeder könne gleichsam zu allem begabt werden, wie die (linken) Anhänger des »dynamischen Begabungsbegriffs« meinten. ¹⁵⁵ Hinter *dieser* Auffassung stecke die Neigung, »Intelligenzunterschiede zur Abwechslung nun weitgehend auf unterschiedliche Umwelteinflüsse zurückzuführen.« ¹⁵⁶ Damit sei »das Pendel« aber nur »zu[r] anderen Seite ausgeschlagen«. ¹⁵⁷ Heckhausen war damit letztlich näher an Jensens Position, als es oberflächlich besehen scheinen mochte, eine Nähe, die er durchaus durchblicken ließ. Das, worum es nämlich letztlich gehe, eben optimale Individualförderung unabhängig von der »sozialen, religiösen oder rassischen Gruppe[nzugehörigkeit]«, darauf habe auch schon »Arthur Jensen mit Nachdruck hingewiesen«, wie Heckhausen, dessen weithin als rassistisch gelesenen IQ-Thesen in sein

¹⁵¹ McClelland 1973a, S. 47. In seinem Artikel für den *American Psychologist* schrieb McClelland: »It is difficult, if not impossible, to find a human characteristic that cannot be modified by training or experience.« McClelland 1973b, S. 8.

¹⁵² Heckhausen 1974a, S. 280.

¹⁵³ Heckhausen 1974a, S. 280.

¹⁵⁴ Jensen 1969, S. 51.

¹⁵⁵ Heckhausen 1974a, S. 279.

¹⁵⁶ Heckhausen 1974a, S. 279.

¹⁵⁷ Heckhausen 1974a, S. 279.

Gegenteil verkehrend, schrieb.¹⁵⁸ Zu zweifeln an Jensens »persönliche[r] Integrität« und »wissenschaftliche[r] Objektivität« bestehe »nicht der geringste Anlaß«.¹⁵⁹ In einer Zeit Anfang der siebziger Jahre, als von konservativer Seite die Verfechter des dynamischen Begabungsbegriffs in die Kritik gerieten und Jensens Argumente (neben jenen von Hans Jürgen Eysenck und Richard Herrnstein) gegen den Bildungsreformkurs der SPD in Stellung gebracht wurden, blieb Heckhausens Plädoyer für Individualförderung durch Tüchtigkeitsgruppierung damit bei Konservativen anschlussfähig.¹⁶⁰

Hochschule: Selektieren statt integrieren

Heckhausens Engagement für die Errichtung differenzierter Gesamtschulen stand in scharfem Gegensatz zu seiner entschiedenen Ablehnung neu zu schaffender Gesamthochschulen. Die schon 1967 in einer Beratergruppe des baden-württembergischen Kultusministers unter Vorsitz von Ralf Dahrendorf entwickelte Idee, Universitäten, Technische Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Ingenieursschulen, Fachhochschulen sowie Kunsthochschulen miteinander zu verbinden, hatte einerseits darauf gezielt, durch die Schaffung berufsorientierter Kurz- und wissenschaftsorientierter Langzeitstudiengänge das Problem der »Vermassung« möglichst ohne die Einführung von *numeri clausi* zu lösen (sofern eine Mehrheit der Studierenden für Kurzstudiengänge optieren würde) und war andererseits mit der Hoffnung verbunden gewesen, Kosten zu senken, weil durch Um- statt durch Ausbau, insbesondere die gemeinsame Nutzung von Hochschuleinrichtungen wie Mensen, Verwaltungen, Bibliotheken und Sportanlagen, »Rationalitätseffekte« zu erzielen seien.¹⁶¹ Außerdem sollte ein breiteres Angebot differenzierter Studiengängen neue Bildungschancen eröffnen, den Zugang zu höherer Bildung ausweiten und die Durchlässigkeit verbessern. Analog zur Gesamtschule ging es also ebenfalls um die Realisierung von mehr Chancengleichheit, darüber hinaus aber auch um die Egalisierung von Statusunterschieden zwischen den verschiedenen Hochschultypen, zwischen Professorinnen und Assistenzprofessoren sowie den unterschiedlichen Stu-

158 Heckhausen 1976a, S. 7, siehe zur zeitgenössischen Kritik an Heckhausens Darstellung der Jensen-Position, Bruder-Bezzel/Bruder 1973. Zur Rezeption von Jensens Thesen und die sich ergebende Debatte Epps 1973.

159 Heckhausen 1976a, S. 8.

160 Zur konservativen Kritik am dynamischen Begabungsbegriff Anfang der siebziger Jahre, Rudloff 2014, S. 236 ff.

161 Lohmar/Wiebecke 1971, S. 261.

dienzugangsberechtigungen.¹⁶² Wie Wilfried Rudloff argumentiert hat, hob sich die Gesamthochschul-Idee von den wissenschaftsorientierten Reformuniversitäten etwa in Konstanz und Bielefeld insofern ab, als weniger Forschungsorientierung und mehr die Stärkung des Berufs- und Praxisbezugs in Mittelpunkt stand.¹⁶³ In Nordrhein-Westfalen setzte sich der 1970 berufene Wissenschaftsminister Johannes Rau entschieden dafür ein.

Mir geht es hier nicht um die bereits gut dokumentierten Entstehungsgeschichten einzelner Gesamthochschulen und deren bildungshistorische Einordnung,¹⁶⁴ oder um eine systematische Rekonstruktion der Gesamthochschul-Diskussion in den späten sechziger und frühen siebziger Jahren.¹⁶⁵ Mein Interesse gilt Heckhausens Engagement gegen das Konzept, weil daran deutlich wird, wie sein motivationspsychologisches Menschenbild auch im tertiären Bildungsbereich auf Strukturen hinauslief, die stärker noch als in der Schule auf Ungleichheit und Wettbewerb setzten. Das betraf nicht nur die Organisation der Hochschule als Institution, sondern auch sein Lehr- und Forschungsverständnis.

Gegen die Gesamthochschule

In einem Beitrag für die *Deutsche Universitätszeitschrift* (DUZ) schrieb Heckhausen 1971 zur Gesamthochschul-Idee: »Was für das primäre Bildungssystem uneingeschränkt, für das sekundäre bereits aber mit Einschränkungen gilt, nämlich alles für alle möglichst offen zu halten, würde im tertiären Bildungssystem die Preisgabe des Rechts auf individuelle Persönlichkeitsentfaltung und auf eine wohlverstandene Gleichheit der Bildungschancen bedeuten.«¹⁶⁶ Seine ganz selbstverständliche Rede von Geltung, lässt erkennen, wie sehr Heckhausen sein motivationspsychologisches Entwicklungsgesetz zum Maßstab bildungspolitischer Reformen nahm, um damit wissenschaftlich zu begründen, was er politisch ablehnte: das Nebeneinander von Studierenden mit unterschiedlichen Bildungshintergründen und Fähigkeitsniveaus in derselben Institution. »Wohlverstandene Chancengleichheit« meinte für ihn im tertiären Bereich nicht Öffnung der Zugänge, sondern deren Schließung, ein Flaschenhals-Prinzip, das nur die

162 Lohmar/Wiebecke 1971, S. 262, siehe auch Turner 2001, S. 92–96, Oehler/Bradatsch 1998.

163 Rudloff 2005, S. 88, Rudloff 2021, S. 163.

164 Siehe dazu aus Sicht von z. T. beteiligten Akteuren Schmidt 1980, Cerych et al. 1981, Kluge et al. 1981, Klüver et al. 1983, Rimbach 1992, siehe auch Celebi 2017.

165 Siehe dazu ausführlich Lüth 1983.

166 Heckhausen 1971a, S. 198.

Leistungstüchtigsten zur Universität zuließe, während alle anderen deren Entfaltungschancen behindern würden.

Schon in seinem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat hatte Heckhausen 1968 geschrieben, dass bis zum Erwachsenenalter erreichte Entwicklungsniveau werde entscheidend (bis zu 80 Prozent) durch die Umwelteinflüsse determiniert, denen ein Mensch bis zum achten Lebensjahr ausgesetzt ist. In diesen ersten acht Jahren erworbene Entwicklungsvorsprünge seien später kaum noch beeinflussbar, weshalb die Fähigkeitsdifferenzen zwischen Menschen mit zunehmenden Alter zunähmen.¹⁶⁷ Wenn Heckhausen in seinem DUZ-Artikel betonte, »[e]in sinnvoll betriebenes Studium« setzte »individuell diversifizierte Angebote«¹⁶⁸ voraus, meinte er damit vor dem Hintergrund dieser entwicklungspsychologischen Grundüberzeugung nicht die Aufteilung der Studierenden in Tüchtigkeitsgruppen wie in der Gesamtschule, sondern eine weitere Diversifizierung des gesamten tertiären Bildungssektors. Zu wenig verstanden werde noch immer, wie verschieden nicht nur die individuellen Studienbedürfnisse von Studierenden seien, sondern auch die »tatsächlichen Studienvoraussetzungen«.¹⁶⁹ Dies mache eine fortschreitende Differenzierung der Studienangebote und Studiengänge nötig, nämlich, so zählte er auf: »Kurz-, Lang-, Zwischen-, Aufbau- und Kontaktstudien; Vollstudien und Abendstudien; berufsbezogene und forschungsbezogene Studien; spezialisierte, monodisziplinäre und interdisziplinäre Studien; Studien mit niedrigen, mittleren oder hohen Anforderungen etc.«¹⁷⁰ Grundsätzlich neu war dieser Vorschlag nicht. Heckhausen folgte mit ihm dem, was Helmut Schelsky schon Anfang der sechziger Jahre in seinem einflussreichen Buch *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen* (1963) gefordert hatte: nämlich ein differenziertes Hochschulsystem, das er allerdings noch immer an »gemeinsame Grundsätze einer Wissenschaftsauffassung und eines wissenschaftlichen Bildungsideals«, nämlich Humboldts, gebunden sehen wollte.¹⁷¹

167 Siehe Heckhausen 1968b, S. 201 f. »Um in späteren Lebensjahren den künftigen Entwicklungsstand noch entscheidend zu beeinflussen, bedarf es zunehmend ganz außergewöhnlich einflusskräftiger Sonderumwelten. [...] Kinder mit einem frühen Entwicklungsvorsprung behalten permanent einen Startvorsprung und bewältigen so die altersspezifisch gestaffelten Anforderungen stets leichter und spielender als Kinder mit einem Rückstand. Für diese hat der Entwicklungsrückstand beim Durchlaufen der Schule mit ihren standardisierten Lehrplänen einen kumulativ ungünstigen Effekt.«

168 Heckhausen 1971a, S. 198.

169 Heckhausen 1971a, S. 203.

170 Heckhausen 1971a, S. 203.

171 Schelsky 1971, S. 229–333, hier S. 232 (erste Aufl. 1963 bei Rowohlt).

Dass Heckhausen die Notwendigkeit für differenzierte Angebote als Kritik gegen die Gesamthochschule ins Feld führte, irritiert zunächst, denn eben das forderten ja auch deren Befürworter. Die Studienreform müsse unter dem Gesichtspunkt »der Individualisierung der Studiengänge« erfolgen und damit »zu einer weiteren Differenzierung des Bildungsprozesses [...] führen«, schrieben etwa Professor Ulrich Lohmar (SPD), der Vorsitzenden des Bundestagsausschusses für »Bildung und Wissenschaft«, und Ferdinand Wiebecke ebenfalls in der *DUZ*, und zwar als Replik auf Heckhausens Kritik.¹⁷² Insofern es beiden aber um Differenzierung *innerhalb* der Gesamthochschule ging, stand bei ihnen diese Forderung unter dem Primat der Durchlässigkeit – ein »Vokabel«, wie sich Heckhausen distanzierend ausdrückte, die eigentlich »bloße Angleichung, wenn nicht gar Gleichschaltung« bedeute.¹⁷³ »Durchlässigkeit« entspringe dem Planungsdenken im sekundären Bildungsbereich, im tertiären komme es auf »Freizügigkeit« an – für Heckhausen ein Gegensatz, weil die Integration unterschiedlicher Hochschulformen de facto auf »Entdifferenzierung« hinauslaufe.¹⁷⁴ Statt qualitativ unterschiedliche Angebote höherer Bildung zusammenzufassen, plädierte er für viele unabhängige, regional gebundene kleine Universitäten und eine stärkere Berücksichtigung studentischer Eignung und Neigungen bei der Zulassung.¹⁷⁵ Die westdeutsche Situation mit den USA vergleichend, erklärte er 1972 auf einer internationalen Konferenz zum Gesamthochschul-Konzept in Paris: »there has never been, nor is there now, any competition based on attractive curriculum offerings and special qualifications likely to attract particularly interested or talented students. None of the dynamic market mechanisms of supply and demand, which enhance flexibility and innovative capacity, have so far played a role of any significance whatsoever.« Gerade in Zeiten der Reform werde sichtbar, welch hohen Preis man für diesen rigiden Uniformismus zu zahlen habe.¹⁷⁶ Erfahrungen mit lokal geplanten und finanzierten Probekursen gebe es nicht, stattdessen warte jeder auf die große Bildungsreform von oben.¹⁷⁷

Trotz dieser Kritik und dem auch von anderen Reformgegnern, wie etwa Hermann Lübke, erhobenen Vorwurf, die Gesamthochschule sei ein organisatorisches Mammutgebilde, das der Einebnung von Prestige-Unterschieden

172 Lohmar/Wiebecke 1971, S. 263.

173 Heckhausen 1971a, S. 203.

174 Heckhausen 1971a, S. 200.

175 Heckhausen 1972d, S. 50.

176 Heckhausen 1972d, S. 40, »the rigid uniformity of the German state universities«.

177 Heckhausen bedauerte auch später die in seinen Augen mangelnde Wettbewerbsorientierung im westdeutschen Hochschulsystem, vgl. Heckhausen 1974d, S. 79.

diene,¹⁷⁸ konnte Wissenschaftsminister Rau (SPD) sein Reformvorhaben durchsetzen. 1972 wurden in Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal fünf neue Gesamthochschulen gegründet, zwei Jahre später folgte die Fernuniversität Hagen als sechste Gesamthochschule nach.

Heckhausen engagierte sich ab Mitte der siebziger Jahre gegen den in seinen Augen angerichteten Schaden nicht mehr nur innerhalb der Hochschule mit kritischen Artikeln in der *Deutschen Universitätszeitung*, sondern auch direkt in seiner politischen Partei. Auf einem bildungspolitischen Kongress der nordrhein-westfälischen CDU in Münster erklärte er im Februar 1975 drei Monate vor den Landtagswahlen Anfang Mai, eine wahrhaft fortschrittliche Hochschulpolitik müsse sich endlich von der Vorstellung verabschieden, die Verteilung der Bildungsressourcen »zugunsten der Benachteiligten, Zurückgebliebenen und weniger Leistungsfähigen« könne »bis zum Lebensende« fortgeführt werden. Das sei nicht nur aufgrund begrenzter gesellschaftlicher Ressourcen unmöglich, sondern auch deshalb – er wiederholte sein entwicklungspsychologisches Argument –, »weil sich mit fortschreitendem Bildungsgang die Unterschiede in Lernfähigkeiten, Leistungsbereitschaft und Interesse ständig ausweiten.«¹⁷⁹

Chancengleichheit in den Endabschnitten des Bildungsgangs könne darum nur bedeuten: »auslesende Weiterförderung nach individuellen Realisierungsmöglichkeiten«, was bildungspolitisch heiße, »die Bildungsressourcen ungleich [zu] verteil[en], aber nun zugunsten der Fähigeren und Bildungswilligeren, die höhergesteckte und divergierende Ziele mit Hilfe eines gesellschaftlich vertretbaren Aufwands noch erreichen können.«¹⁸⁰ Die zunehmende Entdifferenzierung des Hochschulsystems sei »zu stoppen und umzukehren«, »entfesselte, aber leere Ansprüchlichkeiten« auf die »wirklichen Aufgabenstellungen und Leistungsfähigkeiten« zurückzubringen. Leitende Losungen der Sozialdemokratie wie »Durchlässigkeit« und »Integration« müssten als das angesehen werden, was sie in Wirklichkeit seien, nämlich »bildungspolitische Einfallslosigkeit, Ausflucht und Verantwortungsscheu, der jungen Generation ein vielgestaltiges Angebot von Studien- und Berufschancen mit klaren Qualifikationsanforderungen zu machen«. Die bestehenden Gesamthochschulen seien »aufzuteilen und durchzugliedern

178 Siehe zu dieser Kritik die Verweise auf Hermann Lübke bei Rudloff 2005, S. 85, Fußnote 61.

179 Heckhausen, »Reformismus oder Chancengleichheit im nordrhein-westfälischen Hochschulsystem«, Referat auf dem bildungspolitischen Kongress der CDU, NRW, Münster, 15. 2. 1975 [Manuskript], S. 6, in: UnivA Bochum, Abgabe Heckhausen, Nr. 161.

180 Heckhausen, »Reformismus oder Chancengleichheit im nordrhein-westfälischen Hochschulsystem« (Universitätsarchiv Bochum).

nach der Einheitlichkeit ihrer Aufgaben, ihrer Kompetenzen und ihrer Verantwortlichkeiten«, eine Forderung, die gar nicht nur für diese gelte, »sondern auch für die herkömmlichen Universitäten«. ¹⁸¹

Zwar verlor der für die CDU angetretene Heinrich Köppler dann am 4. Mai 1975 die Wahl an den wiedergewählten sozialdemokratischen Ministerpräsidenten Heinz Kühn. Zum langfristigen Erfolg verhalf dieser Sieg dem Gesamthochschulkonzept jedoch nicht. Auf die anfängliche Euphorie ihrer Verfechter folgt schon bald Ernüchterung, nachdem die Widerstände an den alten Universitäten bestehen blieben, nicht zuletzt aufgrund einflussreicher Kritiker wie Heinz Heckhausen. Seit Anfang der achtziger Jahre begannen die bestehenden Gesamthochschulen zusätzlich den Namen »Universität« zu führen. Die Mehrheit der Studierenden hatte in den zurückliegenden Jahren nach dem viersemestrigen Grundstudium nicht den Weg zum kürzeren FA-Diplom eingeschlagen, wie erhofft worden war, sondern jenen zum klassischen Universitäts-Diplom – ein Trend, der den späteren von Bachelor- und Masterstudium vorwegnahm. ¹⁸²

Hochschuldidaktik und Forschungsförderung

Heckhausens hochschulpolitisches Engagement beschränkten sich nicht auf den institutionellen Rahmen der Universität. Auch mit Bezug auf das, was in ihrem Inneren geschah, mit Bezug auf Lehre und Forschung, setzte er sich für Veränderungen ein, die auf die optimale Förderung des Einzelnen zielten.

Im Oktober 1968 sprach er auf einer Fortbildungstagung für Lehrer im nordrhein-westfälischen Bad Driburg von der Notwendigkeit, an der Universität Lehrveranstaltungen anzubieten, die Studierende »in die Lage versetzen, mehr Selbstregulationsfähigkeit« ¹⁸³ aufzubauen, eine Forderung, die er auch wenige Monate später in einem Rundfunkvortrag für die RIAS Funkuniversität wiederholte, wo er »Zur Bedeutung moderner Lernmotivationsforschung für die Hochschuldidaktik und für die Organisation des Studiums« sprach. Studierenden müsse erlaubt werden, sich »nach dem Grad ihrer Selbstregulationsfähigkeit sowie auch nach der Höhe ihrer Leistungsaspirationen selbst zu gruppieren.« Genau wie in der schulischen Lehre gehe es dabei darum, dem »Prinzip der Passung« zu folgen, das »eines der wichtigsten hochschul-

¹⁸¹ Heckhausen, »Reformismus oder Chancengleichheit im nordrhein-westfälischen Hochschulsystem«, S. 12 f. (Universitätsarchiv Bochum).

¹⁸² Turner 2001, S. 95 f.

¹⁸³ Heckhausen, »Verhaltensänderungen durch mitmenschlichen Umgang« (1968), aus: Universitätsarchiv Bochum, Abgabe Heckhausen, Nr. 88.

didaktischen Prinzipien« sei.¹⁸⁴ Berücksichtigt werden müsse ferner die komplexe Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Studierenden, den verschiedenen Lehrveranstaltungsarten, den Unterrichtsstilen verschiedener Dozentinnen und Dozenten und den verschiedenen Schwierigkeitsgraden des Unterrichtsstoffs.¹⁸⁵ Tue man das, werde klar, was Heckhausen auch schon in seinem Gutachten für die Bildungskommission mit Bezug auf die schulische Lehre geschlossen hatte, nämlich dass es »keinen optimalen Unterrichtsstil für alle« gebe.¹⁸⁶ Die daraus zu ziehende hochschuldidaktische Konsequenz lautete: Ersetzung großer Massenveranstaltungen durch Kleingruppenarbeit, »weg von der Vorlesung und hin zu kleinen Diskussionsgruppen«.¹⁸⁷ Auch »Seminare« seien in »kleine Diskussionsgruppen aufzulösen«, weil nur so für jeden die Möglichkeit bestehe, sich aktiv zu beteiligen und unmittelbar Feedback zu erhalten.¹⁸⁸

Angesichts der Tatsache freilich, dass dies bei »ständig zunehmender Überfüllung der Massenfächer«¹⁸⁹ praktisch kaum möglich war, forderte Heckhausen noch etwas anderes: »Was wir dringend brauchen an der Universität sind etwa Kurse für bessere Studienmotivierung.«¹⁹⁰ Zur Illustration, was er damit meinte, beschrieb er bemerkenswert ausführlich jene Trainingskurse, die David McClelland zur Stärkung der Leistungsmotivation mit Unternehmern durchgeführt hatte und weiterhin durchführte, auf diese Weise »Studienmotivierung« kurzerhand mit »Leistungsmotivation« gleichsetzend. So wie leistungsmotivierte Unternehmer die wirtschaftliche Produktivität ihrer Firmen steigerten, so würden leistungsmotivierte Studierende und Wissenschaftler den wissenschaftlichen Output ihrer Universitäten erhöhen, sofern deren Strukturen denn wirklich dem Leistungsprinzip entsprächen. »Wenn solche Institutionen außerhalb der Wirtschaft die Durchsichtigkeit

184 Heckhausen, »Zur Bedeutung moderner Lernmotivationsforschung für die Hochschuldidaktik und die Organisation des Studiums«, Manuskript für RIAS, 1969, S. 14, in: UnivA Bochum, Abgabe Heckhausen, Nr. 103.

185 Heckhausen, »Verhaltensänderungen durch mitmenschlichen Umgang«, S. 16 (Universitätsarchiv Bochum, 1968).

186 Heckhausen, »Verhaltensänderungen durch mitmenschlichen Umgang«, S. 16 (Universitätsarchiv Bochum, 1968).

187 Heckhausen, »Verhaltensänderungen durch mitmenschlichen Umgang«, S. 16 (Universitätsarchiv Bochum, 1968).

188 Heckhausen, »Verhaltensänderungen durch mitmenschlichen Umgang«, S. 17 (Universitätsarchiv Bochum, 1968).

189 Heckhausen, »Verhaltensänderungen durch mitmenschlichen Umgang«, S. 18 (Universitätsarchiv Bochum, 1968).

190 Heckhausen, »Verhaltensänderungen durch mitmenschlichen Umgang«, S. 18 f. (Universitätsarchiv Bochum, 1968).

einer leistungsabhängigen Positionshierarchie anbieten, «führte er aus, »dann ziehen sie genau jene jungen Leute an, die selbst hoch leistungsmotiviert sind, die Initiative haben, die – wie es heute schon zum Schlagwort geworden ist – kreatives Talent zeigen.«¹⁹¹ Dass ein Motivänderungsprogramm unter Einsatz von Psychotechnologien an der Universität eventuell ethische Probleme aufwerfen könnte, weil »Kurse für bessere Studienmotivation« analog zu McClellands Unternehmertraining Leistungsorientierung als Grundorientierung nicht nur vorschlugen, sondern gerade bis ins Denken hinein einüben, buchstäblich verinnerlichen würden, sah Heckhausen selbst. »Ich kann hier nicht auf die ethischen Probleme eingehen, die diese Frage aufwirft«, bemerkte er dazu knapp.¹⁹²

Bezeichnenderweise adressierte er das Problem dann aber wenige Jahre später, als er in einem Artikel für die *Psychologisch Rundschau* Kriterien zur Auswahl förderungswürdiger Forschung vorschlug. Bezeichnend war das deshalb, weil ihm der 1971 veröffentlichte Beitrag »Was ist relevant und förderungswürdig in der angewandten Forschung?«¹⁹³ die Möglichkeit bot, eine Metaebene zu eröffnen, auf der er selbst festlegen konnte, was im Dienst des wissenschaftlichen Fortschritts und der Gesellschaft an der Universität geschehen solle.

Der als Diskussionsbeitrag gedachte Artikel bot ihm die Möglichkeit, im Namen wissenschaftlicher Objektivität seine eigene politische Grundüberzeugung als »rein formale Forderung« hinzustellen, für die zu optieren, schlicht »vernünftig« sei.¹⁹⁴ Worum ging es dabei? Kurz gesagt darum, Forschungsprojekte zu priorisieren, die in der Curriculumsentwicklung einen klaren Schwerpunkt auf Individualisierung legen würden, um damit die Strukturen für die Ausbildung leistungsmotivierten Verhaltens zu schaffen.¹⁹⁵ Heckhausens Argumentationsweise laufe darauf hinaus, kritisieren Susanne Denzer, Heinz Hoffe, Falk Seeger und Michael Stadler in der *Psychologischen Rundschau* 1973 in ihrer Replik, »wissenschaftliche Ansätze abzulehnen, deren politische Folgen nicht mit [seiner] politische[n] Grundüberzeugung übereinstimmen.«¹⁹⁶ Heckhausen fordere Entpolitisierung für

191 Heckhausen, »Verhaltensänderungen durch mitmenschlichen Umgang«, S. 20 (Universitätsarchiv Bochum, 1968).

192 Heckhausen, »Verhaltensänderungen durch mitmenschlichen Umgang«, S. 21 (Universitätsarchiv Bochum, 1968).

193 Der Untertitel lautete: »Aufgezeigt für die Beurteilung von Projekten zur Entwicklung vorschulischer Curricula«, Heckhausen 1971b.

194 Heckhausen 1971b, S. 232.

195 Vgl. Heckhausen 1971b, S. 232–236.

196 Denzer et al. 1973, S. 31.

seine Gegner, halte sich selber aber nicht daran. Seine Argumentation ziele darauf ab, »Bildungspolitik machen zu wollen«, ohne dabei anzugeben, von welcher weltanschaulichen Position oder gesamtgesellschaftlichen Analyse her diese begründet sei.

Der Deutschen Forschungsgesellschaft schlug Heckhausen in einem »Grauen Plan« 1972 die Erforschung »neuer Ansätze der Verhaltensmodifikation« als »[b]esonders förderungsbedürftig« vor, und zwar nicht nur in Bezug auf »Einzelhilfe« und »Verhaltenstherapie«, sondern im Sinne einer »vorausschauend[en] und geplant[en] Gestaltung [des] menschliche[n] Lebensraum[s]« insgesamt.¹⁹⁷ Unter der Überschrift »Schwerpunkte« führte Heckhausen das Thema »Verhaltensmodifikation« mit einer Fördersumme von 1 Millionen D-Mark auf. Im Vergleich zu den anderen Projektvorschlägen war das der mit Abstand größte Förderposten. Unter Leitung seiner Göttinger Kollegin Erna Duhm, die in der Bundesrepublik wesentlich zur Etablierung der Verhaltenstherapie beitrug, sollten ab 1973/74 nicht weniger als neun Universitätsinstitute zu diesem Thema Forschung treiben.¹⁹⁸

Gesellschaft: Gerechtigkeit statt Gleichheit

Anfang der siebziger Jahre war in der Bundesrepublik kaum etwas umstrittener als die sogenannte »Leistungsgesellschaft«. Von Ludwig Erhard Mitte der sechziger Jahre als Gegenbegriff zur Klassengesellschaft in Umlauf gebracht, hatte das Konzept ein doppeltes Versprechen enthalten: Sozialen Aufstieg für jeden, der sich darum bemühe und politische Stabilität durch wirtschaftliches Wachstum, weil es »unter dem Gesichtspunkt des allgemeinen Wohls« zum »permanenten Interessenausgleich« komme.¹⁹⁹ Galt das erste Versprechen trotz der Fortschritte, die man in der Ausweitung der Bildungschancen erreicht hatte, als nur unzureichend eingelöst,²⁰⁰ so war dem zweiten seit dem Bericht des Club of Rome (1972) und der Einsicht in die

197 Heckhausen, »Forschungsförderung in Erziehungswissenschaft und Psychologie: Entwurf für »Grauen Plan« der DFG (1972–1974)«, 12. 6. 1972, S. 6, in: UnivA Bochum, Abgabe Heckhausen, Nr. 84.

198 Heckhausen, »Forschungsförderung in Erziehungswissenschaft und Psychologie«, S. 12 (Universitätsarchiv Bochum). Zur Ausbreitung der Verhaltenstherapie in den sechziger und siebziger Jahren siehe Elberfeld 2020, S. 577–602.

199 Erhard sprach von einer »Formierten Gesellschaft« und definierte diese als »Leistungsgesellschaft«, in der Interessengegensätze nicht mehr »Elemente des Zerfalls« seien wie in der Klassengesellschaft, siehe die Regierungserklärung vom 10. November 1965 bei Stüwe 2002, S. 149–183, hier 153.

200 Siehe Müller/Mayer 1976, S. 5.

Begrenztheit natürlicher Ressourcen der Boden entzogen worden. Mit dem Ölpreisschock von 1973/74 und der sich anschließenden Wirtschaftskrise wurde das bis dahin vorherrschende Wachstumsparadigma auch realwirtschaftlich erschüttert.²⁰¹ Dass die kollektive Ausrichtung der Gesellschaft auf ein ökonomisch bestimmtes Wohl gerade in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre nicht interessenausgleichend wirkte, sondern vielmehr ein Katalysator der Spaltung war, hatte die 68er-Bewegung überdeutlich werden lassen, deren Entfremdungskritik gerade auf die Ökonomisierung aller Lebensbereiche zielte. Der Kinder- und Jugendpsychiater Reinhart Lempp berichtete 1976 einen erheblichen Anstieg der im Zeitraum 1960–69 wegen Schulschwierigkeit psychiatrisch behandelten Schülerinnen und Schüler (über 20 % bei den Jungen, über 15 % bei den Mädchen), was »mit hinreichender Sicherheit« auf die »Einführung des Numerus clausus« zurückzuführen sei, dessen Rechtmäßigkeit das Bundesverfassungsgericht in einem wegweisenden Urteil 1972 begründet (aber auch gerügt) hatte.²⁰²

In dem Maße, wie der Hochschulzugang von der bis aufs Komma berechneten Abiturnote abhängig wurde, stieg in den Schulen der Leistungsdruck. Selbst für gute Schülerinnen und Schüler konnte der Traum, etwa Medizin, Architektur oder Psychologie zu studieren, äußerst leicht zerplatzen. *Der Spiegel* titelte im Mai 1976: »Schule: Es gibt keine fröhliche Jugend mehr«. Das Coverbild zeigte einen zwischen zwei Büchertürmen sitzenden Jungen, der traurig in die Kamera blickend mit beiden Händen seinen Kopf abstützte, so als werde er niedergedrückt vom über ihm thronenden Titelwort »Schulangst«.²⁰³ Filme, Romane und Fernsehfeatures wie May Spils *Zur Sache, Schätzchen* (1968), Martin Walsers *Die Gallist'sche Krankheit* (1972) oder Claus-Ferdinand Siegfrieds *Deutsche Ängste* (ARD, 1976)²⁰⁴ trugen dazu bei, dass individuell erlebte Angst-, Sinnverlust- und Erschöpfungserfahrungen gesellschaftlich gedeutet und in der breiteren Öffentlichkeit als systemisch-politische Probleme diskutierbar wurden.²⁰⁵

201 Doering-Manteuffel/Raphael 2012, S. 48–52, Conze 2009, S. 545 f.

202 Rempp 1976, S. 47. Zur Rückwirkung des Numerus Clausus auf die Schule, siehe die weiteren Beiträge bei Flitner 1976.

203 *Der Spiegel*, 23/1976 (31. 5. 1976), siehe auch den Beitrag zur »ZEIT-Diskussion: Numerus Clausus und Hochschulzugang« von Matthiesen 1976.

204 Die Reihe »Deutsche Ängste« beschäftigte sich nicht etwa mit den linksterroristischen Anschlägen der Roten Armee Fraktion der zurückliegenden Jahre, sondern mit der »Angst, dem zunehmenden Leistungsdruck nicht mehr gewachsen zu sein«. Siehe die Ankündigung in *Der Spiegel* (4. 1. 1976), »Diese Woche im Fernsehen«, S. 103.

205 Siehe zu May Spils Film die anregende Analyse von Stoff 2014. Siehe außerdem zum Thema Leistungsdruck die Fernsehfilme: Peter Fleischmann: *Das Unheil* (BRD, 1972), Peter Stripp: *Streiß* (ARD, 1974) oder Hans Werner Schmidt: *Notsignale. Das Stellwerk* (ZDF, 1977).

An die Stelle eines ökonomisch bestimmten allgemeinen Wohls trat nun immer öfter die Forderung nach einer »Bereicherung unseres Lebens über den materiellen Konsum hinaus«, wie es 1972 im Dortmunder Wahlprogramm der SPD hieß – nach dem, was man fortan »Lebensqualität« zu nennen begann. »Lebensqualität« setze Freiheit voraus, führte Erhard Eppler (SPD) aus, seinerzeit Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit in der Regierung Brandt, und das bedeute »auch Freiheit von Angst«. ²⁰⁶ Eine diesem Anspruch verpflichtete Politik war folgerichtigerweise auf die umfassende Gewährung von Sicherheit fokussiert. In seiner ersten Regierungserklärung nach dem Rücktritt Willy Brandts im Mai 1974 verwendete der neue Bundeskanzler Helmut Schmidt das Wort Sicherheit ganze 18 Mal. Das war zum einen eine Reaktion auf die linksterroristischen Anschläge der Roten Armee Fraktion. Aber, wie Begriffskomposita wie »Arbeitssicherheit« (zur »Humanisierung des Arbeitslebens«), »Arbeitsplatzsicherheit«, »Lebenssicherheit«, »soziale Sicherheit« verdeutlichen, nicht nur. ²⁰⁷ Ein Leben in Sicherheit sollte auch ein Leben ohne Angst vor dem Scheitern in der »Leistungsgesellschaft« sein. ²⁰⁸

Die »Leistungsgesellschaft« war so innerhalb weniger Jahre zum Schmähwort, ja zum Kampfbegriff geworden. Aus Sicht jener, die Mitte der sechziger Jahre mit ihr noch etwas »unumschränkt Positives, Anspruchsvolles, ein Wert, der seine Erfüllung fordert« verbunden hatten, wie Heinz Heckhausen 1974 schrieb, beruhte dies auf einer schrecklichen Verwirrung dessen, was »Leistung« eigentlich meine. ²⁰⁹ Den Leistungsbegriff zu klären, hieß für jene, die dies unternahmen, die Unverzichtbarkeit des »Leistungsprinzips« (Zuteilung gesellschaftlicher Chancen nach individueller Leistung) für das Funktionieren der westlichen Industriegesellschaften deutlich zu machen. Das war ein intellektuelles Projekt, das Anfang der siebziger Jahre vor allem konservative Gelehrte und Publizisten angingen.

Kolloquien, Symposien und Tagungen zum Thema wurden 1973 unter anderem vom Darmstädter Verband für Arbeitsstudien, der Carl Friedrich von Siemens Stiftung und dem Kölner Institut der Deutschen Wirtschaft abgehalten. ²¹⁰ An letzteren beiden nahm auch Heinz Heckhausen teil, der seit 1971 an einem Gutachten schrieb, das im Auftrag des Deutschen Bil-

206 Zit. bei Niehr 1973, S. 266–274, hier 267. Zur Entfaltung des Lebensqualität-Diskurses in den 1970er Jahren, Germann 2020.

207 Siehe die Regierungserklärung von Helmut Schmidt vom 17. Mai 1974 bei Stüwe 2002, S. 200–216.

208 Helmut Schmidt verwandte den Ausdruck in seiner Regierungserklärung nicht.

209 Heckhausen 1974d, S. 7.

210 Verband für Arbeitsstudien Deutschland 1974, Carl Friedrich von Siemens Stiftung 1974,

dungsrats zwischen Chancengleichheit und individueller Leistung einen »Bedingungszusammenhang« aufweisen sollte.²¹¹ Wer Erstere fordere, solle auf dieser Grundlage einsehen, dass Letztere nicht abgelehnt werden könne. Oder umgekehrt: Wer Chancengleichheit wolle, das Leistungsprinzip aber verteufele, untergrabe sein eigenes Anliegen, nämlich die Forderung nach einer gerechteren Gesellschaft.

Ich möchte abschließend auf diese Studie genauer eingehen, weil sich an ihr veranschaulichen lässt, wie die in den siebziger Jahren zum Schlagwort gewordene »Chancengleichheit« durch ihre systematische Kopplung mit Heckhausens Leistungsbegriff psychologisch reinterpretiert und so für das konservative Projekt einer chancengerechten (statt chancengleichen) Gesellschaft aufbereitet wurde. Für den Unterschied zwischen Gerechtigkeit und Gleichheit bot Heckhausen ein psychologisches Kriterium, das Erstere realistisch und Letztere utopisch erscheinen ließ.

»Chancengleichheit« psychologisch

Während eines Fellowships am Netherlands Institute for Advanced Study im niederländischen Wassenaar begonnen und im September 1973 in Bochum abgeschlossen, erschienen die Früchte von Heckhausens Nachdenken 1974 beim Hogrefe Verlag als 167 Seiten umfassende Studie, die den behaupteten Zusammenhang bereits im Titel trug und schlicht *Leistung und Chancengleichheit* hieß. Eine gekürzte Fassung fand ein Jahr später Eingang in den von Heinrich Roth und Dagmar Friedrich herausgegebenen Gutachten-Band *Bildungsforschung: Probleme – Perspektiven – Prioritäten* (1975).²¹² Das war das selbe Jahr, in dem John Rawls' *Theorie der Gerechtigkeit* (engl. Orig. 1971) auf den westdeutschen Buchmarkt kam und, wie im englischsprachigen Raum seit seinem Erscheinen vier Jahre zuvor, eine rege Debatte über die Parameter sozialer Gerechtigkeit anstieß.²¹³ Eine Debatte von äußerst realpolitischer (nicht nur rechtsphilosophischer) Bedeutung in einer Zeit, in der die Basis der sozialen Sicherungssysteme durch den demographischen Wandel, steigende Bevölkerungszahlen, die Umschichtungen im Beschäftigungssektor hin zur Dienstleistungsgesellschaft, eine ansteigende Staatsverschuldung und wach-

Heckhausen et al. 1974. Einige der in den drei genannten Sammelbänden publizierten Beiträge erschienen drei Jahre später erneut im Sammelband von Hartfiel 1977.

²¹¹ Heckhausen 1974d, S. 9.

²¹² Heckhausen 1974d, Heckhausen 1975.

²¹³ Zur Rezeption von Rawls' *Eine Theorie der Gerechtigkeit* in der Bundesrepublik Hofmann 2012, S. 43–54, Höffe 1977, im anglophonen Raum Forrester 2019, S. 104–139.

sende Arbeitslosigkeit zu erodieren schien.²¹⁴ Heckhausen, der sich nicht auf Rawls bezog (und für *Leistung und Chancengleichheit* wahrscheinlich dessen gerade erst erschienene Theorie auch nicht gelesen hatte), sollte von einigen später doch mit diesem zusammen rezipiert und kritisiert werden, weil das, was er vorschlug, mit dessen Vorschlägen bemerkenswerte Ähnlichkeiten aufwies (bei allen Unterschieden, nicht zuletzt Niveauunterschieden) – ich komme darauf zurück.

Vor dem Hintergrund der laufenden Leistungsdebatte erfüllte Heckhausens Studie eine unverkennbar politische Funktion, und zwar nicht obwohl, sondern gerade weil sie sich ausdrücklich als »wissenschaftlich distanzierte Analyse« verstand.²¹⁵ Forschung müsse dort »einspringen«, hieß es im zusammenfassenden Vorwort zur bei Roth und Friedrich abgedruckten Gutachten-Version, »wo die Überzeugungskraft der Argumentation nicht mehr ausreicht.«²¹⁶ Indem die Wissenschaft Begriffe wie »Leistung« und »Chancengleichheit« differenziere und aufkläre, schaffe sie die Grundlage für politisches Handeln.

Bei Heckhausen ging es freilich um mehr als nur die Schaffung von Grundlagen. Die Analyse werde zeigen, schrieb er einleitend, dass es den allenthalben behaupteten »Wertwandel, ja die Entthronung eines Wertes«²¹⁷ (den der »Leistung«) gar nicht gebe, weil, wie er an späterer Stelle ausführte, »der psychologische Leistungsbegriff [...] so gut wie keinem historischen Wandel unterliege.«²¹⁸ Die Behauptung, es gebe einen Wertewandel, beruhe auf einer falschen Auffassung dessen, was »Leistung« eigentlich sei. Der nüchterne Blick des Motivationspsychologen werde hier Klarheit bringen. Mehr noch: Insofern Heckhausen das Leistungsprinzip als »ein[en] soziologische[n] Sachverhalt« verstand, der »in unauflöslicher Wechselbeziehung zum psychologischen Leistungsbegriff«²¹⁹ stehe, stellte dessen Ableitung »nicht aus Meinungen«, sondern aus dem, »was das Verhalten von Menschen bestimmt«,²²⁰ für ihn eine objektive Basis für bildungstechnologische Maßnahmen dar, deren Einsatz das politische Dilemma zwischen Chancengleichheit und Chancenausgleich löse. Eine »Bildungstechnologie des Chancenausgleichs«,

214 Siehe dazu Conze 2009, S. 466–472, 545–554, Herbert 2014, S. 887–903.

215 Heckhausen 1974d, S. 8.

216 Heckhausen 1975, S. 100. Es ist nicht erkennbar (weil nicht gezeichnet), ob dieses Vorwort von den Herausgebern (Roth & Friedrich) oder von Heckhausen selbst stammt. Wahrscheinlich jedoch ist Ersteres der Fall.

217 Heckhausen 1974d, S. 7.

218 Heckhausen 1974d, S. 107.

219 Heckhausen 1974d, S. 69.

220 Heckhausen 1974d, S. 8.

wie er es nannte, würde den politischen Konflikt zwischen optimaler Individualförderung, die soziale Ungleichheit verstärkt (= Chancengleichheit), und dem Anspruch, Ungleichheiten gerade abzubauen (= Chancenausgleich), einer Lösung näher bringen.²²¹

Die politisch umstrittene Frage nach den Bedingungen sozialer Gerechtigkeit wurde für Heckhausen so nicht nur auf ein psychologisches Definitionsproblem reduziert, demgemäß »Leistung« als anthropologische Konstante dem zeitlichen und kulturellen Kontext enthoben erschien. Sie wurde auch vom Individuum her beantwortet, nämlich von dem her, was er die »individuelle Optimalität« nannte. Chancengleichheit nämlich sei erreicht, wenn ein jeder und eine jede das ihm bzw. ihr Gemäße erhalte.²²²

Heckhausen begab sich mit dieser These auf Problemfelder, »für die die Psychologie nur teilweise zuständig ist«, wie er selbst eingestand, begründete sein »blo[ß] eigne[s] Nachdenken« aber damit, dass es »common sense-nahe« sei.²²³ Eine These freilich, die sich dadurch zu rechtfertigen sucht, dass sie sich als bereits von allen anerkannt ausgibt (als Common Sense), wuchert nicht nur mit einer leeren Behauptung, sondern zementiert in ihrer zirkulären Rechtfertigungslogik auch die bestehenden Verhältnisse. Und zwar tut sie das gerade auch durch die zu ihrer Begründung unternommenen Differenzierungsarbeit, durch ihren »wissenschaftlichen« Charakter. Von den elf Kapiteln in *Leistung und Chancengleichheit* widmeten sich die ersten neun der psychologischen Differenzierung des Leistungsbegriffs sowie dem »Leistungsprinzip«, das zehnte der Forderung nach »Chancengleichheit« und das elfte deren bildungstechnologischen Umsetzung. Schon diese Gewichtung verriet, worauf es Heckhausen dabei ankam: auf die Bedingungen der individuellen Leistungsentfaltung, nicht auf sozialen Ausgleich.

Besonders deutlich wird dies an seiner analytischen Unterscheidung zwischen einem fähigkeitszentrierten und einem anstrengungszentrierten Leistungsbegriff, weil er den ersten mit Webers »Geist des Kapitalismus« und den zweiten mit Marx' Kommunismus verknüpfte. Ein genauerer Blick auf dieses Argument zeigt, wie Heckhausen seine psychologisch-wissenschaftliche Beschreibung über die Schritte Differenzierung, Analogisierung und schließlich Wertung in eine normative Setzung münden ließ.

Er begann mit einer allgemeinen Überlegung: Weil psychologisch betrachtet eine Handlung dadurch zur »Leistung« werde, dass sie um ein erreichbares

221 Heckhausen 1974d, S. 154 ff., Heckhausen 1975, S. 100.

222 Heckhausen 1974d, S. 129.

223 Heckhausen 1974d, S. 9.

Ziel willen unternommen wurde, könne bei Erreichen (Erfolg) oder Verfehlen (Misserfolg) dieses Ziels auch danach gefragt werden, in welchem Maße Fähigkeiten und Anstrengung dafür ausschlaggebend waren. Auch wenn in einer derart definierten »Leistung« Fähigkeiten und Anstrengung meist in gemischter Form vorlägen, mache es doch für die Bewertung einen Unterschied, ob man eher erstere oder eher letztere goutiere. Während Fähigkeiten nämlich trotz ihres relationalen Charakters²²⁴ als stabile Größen gälten (der eine habe sie, die andere nicht), seien Anstrengungen variabel, abhängig von der situativen Leistungsmotivation, zugleich aber ein Grundvermögen, das jedem Menschen eigne, nämlich als Wille. Der Fähigkeitsaspekt von »Leistung« gebe darum Aufschluss über die Einzigartigkeit der Person, weil er das eigene Fähigkeitspotential gerade in Abgrenzung zu anderen Personen verwirkliche. Der Anstrengungsaspekt von »Leistung« erlaube Rückschlüsse aufs individuelle Bemühen, ohne dass dafür die Unterschiedlichkeit individueller Fähigkeiten eine Rolle spiele. Insofern »das gleiche Leistungsstreben« »umso höher bewertet« werde, »je niedriger die Fähigkeit und je höher die Anstrengung war«, sei mit dem Anstrengungsanteil ein »quasi-moralische[r] Anspruch« verbunden, nämlich das, was man den »gute[n] Wille« nenne.²²⁵

Es war genau dieses Nebeneinander von Gleichheit und Verschiedenheit im Leistungsbegriff, dem willensmäßigen Anstrengungsvermögen auf der einen Seite und der Verschiedenheit menschlicher Fähigkeiten auf der anderen, von dem her Heckhausen meinte zeigen zu können, »[w]ie tief die Wurzeln zwischen Bemühen und Selbstverwirklichung in den Boden religiöser und politischer Wertüberzeugungen reichen.«²²⁶ So gesehen stimme nämlich der fähigkeitszentrierte Leistungsbegriff mit dem überein, was Max Weber als den »kapitalistischen Geist« beschrieben habe, weil die Potentialität der Begabung der Ungewissheit über die göttliche Erwähltheit ähne – in beiden Fällen diene das Erbringen einer fähigkeitszentrierten »Leistung« der Selbstvergewisserung, dass man das eine (tatsächlich begabt) oder das andere (tatsächlich erwählt) sei. »Erwähltheit beruht auf sozialer Ungleichheit«, führte Heckhausen aus, »die grundsätzlich nicht änderbar ist. Sie entspricht damit individuellen Fähigkeitsunterschieden.

Um sich über die eigene Fähigkeitspotenz zu vergewissern, bedarf es größter Anstrengung, einer leistungsthematisch ausgerichteten Lebensführung.

224 Je weniger Personen eine spezifische Aufgabe lösen können, als desto »schwerer« gilt sie und als desto »fähiger« der, der sie bewältigt – eine jeweils von der gegebenen Bezugsgruppe abhängige Einschätzung. Wer in der Schule zu den »Besten« zählte, mag auf der Universität nur noch »mittelmäßig« sein.

225 Heckhausen 1974d, S. 37 f.

226 Heckhausen 1974d, S. 39.

Anstrengung ist hier kein Ziel in sich selbst, sondern steht im Dienst der Vergewisserung über die eigene Fähigkeit, indem diese ausgeschöpft, verwirklicht wird.«²²⁷ Ohne das Heckhausen es schrieb, wären dieser Analogisierung zufolge die »Unbegabten« genauso verdammt wie die Erfolglosen bei Weber und in ihrem Streben, sich selbst vom Gegenteil zu überzeugen, von einer tiefsitzenden Angst getrieben. Obwohl Heckhausen weder dem vollkommen statischen noch dem vollkommen dynamischen Begabungsbegriff anhing, wie wir früher sahen, war er doch von der fähigkeitsbezogenen Verschiedenheit aller Menschen als sozialen Tatbestand grundsätzlich überzeugt, gleich zu welchen Anteilen diese Verschiedenheit nun auf Veranlagung oder auf Umwelteinflüssen beruhe.

Der anstrengungszentrierte Leistungsbegriff auf der anderen Seite ließ sich aus Heckhausens Sicht mit Karl Marx in Verbindung bring, nämlich mit dem, was dieser über die kommunistische Gesellschaft geschrieben habe, wenn er jedem die Befriedigung seiner persönlichen Bedürfnisse verspreche.²²⁸ Zwar erkenne auch Marx die ungleiche Verteilung individueller Fähigkeiten »als Naturtatsache« an. Als Prinzip der Zuteilung von Mitteln werde sie aber »außer Kraft gesetzt«, »wenn hinsichtlich des variablen Faktors Anstrengung alle individuellen Unterschiede zum Verschwinden gebracht sind, nachdem »die Arbeit nicht nur Mittel zum Leben, sondern selbst das erste Lebensbedürfnis geworden ist.«²²⁹ Weiter Marx' wohl berühmtesten Satz aus der *Kritik des Gothaer Programms* (1875) zitierend, fügte Heckhausen an: »Wenn alle sich im Zuge der gesellschaftlichen und individuellen Entwicklung maximal anstrengen (motivationspsychologisch: maximal leistungsmotiviert sind), ist soziale Gleichheit hergestellt, die den Grundsatz rechtfertigt: *Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen!*«²³⁰ Für Heckhausen war die kommunistische Gesellschaft eine vermeintlich nach dem Anstrengungsaspekt zuteilende Leistungsgesellschaft.²³¹ Dass Marx auf der Entwicklungsstufe des Kommunismus »Arbeit« gerade nicht mehr als eine rein

227 Heckhausen 1974d, S. 40.

228 Bei Marx hieß es: das Recht im Sozialismus »erkennt stillschweigend die ungleiche individuelle Begabung und daher Leistungsfähigkeit der Arbeiter als natürliche Privilegien an.« Marx 1973 [1891], S. 21.

229 Heckhausen 1974d, S. 40.

230 Heckhausen 1974d, S. 40 (Hervorh. von mir, LH).

231 Heckhausen schrieb an anderer Stelle, in der kommunistischen Gesellschaft werde das Leistungsprinzip »zum letzten Rechtfertigungsgrund, um jedem maximale Lebenschancen zuzuweisen, um soziale Ungleichheit zu überwinden.« Heckhausen 1974d, S. 85. Eine ähnliche, einseitig auf den Sozialismus (statt den Kommunismus) bezogene Fehldeutung findet sich auch bei Nina Verheyen, wenn sie Marx als »Leistungsethiker« bezeichnet, so als sei es Marx nur um faire Löhne (um einen echten Leistungslohn) und die Ansichtigkeit der Arbeits-

ökonomische Kategorie dachte, weil sie gerade in dem Maße, wie sie zum ersten Bedürfnis werde, nicht mehr ein Tauschmittel und insofern Ware wäre (wie auch noch im Sozialismus), sondern gleichsam Hobby, unterschlug oder missverstand Heckhausen.²³² Marx schrieb in seiner *Kritik des Gothaer Programms* ausdrücklich, dass die sozialistische Gesellschaft (im Gegensatz zur kommunistischen) den Arbeiter zwar für seine geleistete Arbeit »proportional« entschädige, ihn aber weiterhin auf seine Arbeitskraft, seine Rolle als nur Arbeiter, reduziere, und dass eben das »bürgerlich« und darum einer der weiterhin zu überwindenden »Mißstände« sei.²³³

Zwar darf, wie Gerd Koenen in seinem Buch *Die Farbe Rot. Ursprünge und Geschichte des Kommunismus* (2017) zurecht betont, »Arbeit« im Kommunismus nicht als bloßes »Spiel« missverstanden, gleichsam verharmlost werden, weil gerade die nun freie Beschäftigung für Marx »»zugleich verdammtester Ernst, intensivste Anstrengung«« bedeutet habe.²³⁴ Dennoch ist es ein grundsätzlicher Fehler, diese aus der Sache selbst resultierende Intensität der Beschäftigung mit Maximalleistung gleichzusetzen, wie Heckhausen es tat, wenn er von »maximale[r] Anstrengung« beziehungsweise »maximale[r] Leistungsmotivation« sprach als das, was die Menschen nun gleich mache. So mag jemand, der unter den Bedingungen des Kommunismus zu komponieren beginnt, ganz darin aufgehen und sich zuweilen auch sehr dabei anstrengen, insofern es sich dabei aber gerade nicht um die Produktion einer Ware handelt, die zum Zweck des Tauschs angefertigt wird, ist das dem Effizienzdenken verhaftete Streben nach Maxima qualitativ von Intensität verschieden. Es ist nicht mehr von einem Bedürfnis nach Konsum, sondern von einem nach Selbstverwirklichung motiviert. Das war freilich jenes Ziel, das Heckhausen gerade dem Kapitalismus zusprach, ohne dabei hinzuzufügen, dass in diesem der Markt dem Selbstverwirklichungsstreben die Regeln aufdiktiert. Im Kommunismus freilich würden Güter nicht getauscht, sondern geteilt.²³⁵

Heckhausen wollte mit seiner Analogisierung von Fähigkeit-Kapitalismus und Anstrengung-Kommunismus letztlich auf eine Wertung hinaus, die es ihm erlauben würde, letztere wenn nicht ganz zu verwerfen, so doch für die Bedeutung dessen, was »Leistung« *eigentlich* sei, herabzusetzen. In moti-

produkte gegangen, und nicht vielmehr um eine grundsätzliche Kritik des kapitalistischen Ausbeutungszusammenhangs. Vgl. Verheyen 2018, S. 199 f.

232 Zum Status der Arbeit als Hobby in der kommunistischen Gesellschaft Arendt 2002, S. 106, Fußnote 65 sowie Heller 1974, S. 127–130.

233 Marx 1973 [1891], S. 20.

234 Koenen 2017, S. 286–296, besonders 291 f.

235 Zur Komplexität von Marx' Bedürfnisbegriff und dem sich ändernden Status von »Arbeit« im Kommunismus siehe die noch immer sehr lesenswerte Studie von Heller 1974, S. 120 f.

vationspsychologischer Hinsicht würden sich die beiden Leistungsaspekte Fähigkeit und Anstrengung nämlich hinsichtlich ihrer »Realisierbarkeit« unterscheiden. Während sich das »frühkapitalistische Wertungsmuster der protestantischen Ethik« bei »einzelnen, bei Minoritäten, nie bei allen« finde, sei »[d]ie Marxsche Vision der kommunistischen Gesellschaft« insofern »eine motivationspsychologische Fiktion«, als sie von jedem erwarte, die »natürliche« Fähigkeitszentrierung in der Selbstbewertungsperspektive zugunsten der Anstrengungszentrierung in der Fremdbewertungsperspektive aufzugeben.« Damit stehe »jeder einzelne« »unter der Forderung, sich selbst von außen mit den Augen der anderen zu sehen und in der Selbstbewertung die aufgewendete Anstrengung über die verwirklichte Fähigkeit zu setzen.«²³⁶

Abgesehen davon, dass diese Überlegung eben auf dem Missverständnis beruhte, im Kommunismus sei die Arbeitskraft noch immer eine Ware, sollte die Beschwörung des vermeintlich Marxschen (und motivationspsychologisch nun als widernatürlichen ausgewiesenen) Gleichheitsgebots die Quasi-Natürlichkeit des Kapitalismus belegen, weil in diesem natürliche Verschiedenheiten nicht nur geachtet, sondern überhaupt erst zur Entfaltung gebracht würden. »Zu leistungsthematischem Selbstwerterleben führt [...] das Verschiedensein von andern und das Bestreben sich herauszuheben, andere zu übertreffen [...]«, beschloss Heckhausen sein Argument, Verschiedensein und Wettbewerb (»andere zu übertreffen«) auf eine Stufe stellend, so als sei Pluralismus das gleiche wie Konkurrenz. »In einer kommunistischen Gesellschaft müssten die Menschen noch lernen, »das leistungsthematische Normwertsystem umzupropfen auf ein anderes, nämlich auf das Normwertsystem, sich zu verhalten wie die andern, zu tun, was »sich gehört«, was »richtig ist, weil es alle tun.«²³⁷ Das war ein von konservativer Seite oft beschworenes Zerrbild des Kommunismus, das dem, worum es bei Marx tatsächlich ging, nicht ferner hätte liegen können. Die Botschaft aber war klar: Wo der Kommunismus erst den neuen Menschen erfordere und letztlich alle gleich mache, nehme der Kapitalismus diesen so, wie er schon sei – in diesem Sinne wäre er menschlicher.

Für Heckhausen war mit diesem Argument angedeutet, dass Anstrengung als Zuteilungsprinzip nicht eigentlich taugte und darum von »Leistung« nur dann zu sprechen sei, wenn es bei dieser vorwiegend um die Demonstration von Fähigkeiten ging. Zwar habe, wer sich für seine Arbeit anstrenge, ein Recht auf Entschädigung.²³⁸ Als Kriterium der Zuteilung gesellschaftlicher

236 Heckhausen 1974d, S. 41.

237 Heckhausen 1974d, S. 42.

238 Heckhausen schrieb wiederholt, dass bei der Entlohnung von z. B. Routinetätigkeiten, die keiner besonderen Fähigkeiten, nur Anstrengungsbereitschaft erforderten, zu Unrecht vom Leistungsprinzip gesprochen werde: »Wo lediglich Kraftaufwand als Vergleichskriterium

Chancen (Positionen und Gratifikationen) aber müsse gerade in hochdifferenzierten Industriegesellschaften der Fähigkeitsaspekt den Ausschlag geben.²³⁹ Als Grund führte Heckhausen das strukturfunktionalistische Argument der beiden Parsons-Schüler Kingsley Davis und Wilbert E. Moore ins Feld (ohne auf diese zu verweisen), wonach gesellschaftliche Positionen von wachsender funktionaler Wichtigkeit zunehmend schwieriger und die zu ihrer Ausübung Fähigen/Willigen immer knapper würden.²⁴⁰ Die Zuweisung gesellschaftlicher Chancen sei darum keine Frage der »soziale[n] Billigkeit« (= Entschädigung für Anstrengungen), sondern eine Frage der Qualifikationen, »auch wenn deren Besitz kein persönliches Verdienst aufgrund aufgewendeter Anstrengungen einschließt«²⁴¹ – mit anderen Worten: auch wenn so die Begabteren bevorzugt würden. Dahinter stehe »die Sorge«, begründete Heckhausen dieses Argument weiter, »knappe Ressourcen nicht zu verschwenden, sondern möglichst gewinnbringend zuzuweisen; kurz das Motiv der Verschwendungsverhütung.«²⁴² Diesen Aspekt noch zuspitzend, führt er aus: Unter dem Einfluß des Motivs der »Verschwendungsverhütung« könne es sogar vernünftig erscheinen, »daß bei gleichen Leistungsergebnissen jenem Bewerber bevorzugt zugewiesen wird, der sich gerade weniger angestrengt hat und deshalb mehr Fähigkeit als andere Mitbewerber besitzen muß.«²⁴³ Das dahinterstehende Kalkül: Wer sich weniger anstrengt, könne länger durchhalten, »ohne anstrengungsmäßig überfordert zu sein.«²⁴⁴ Heckhausen bezog dieses Argument direkt auf das neue soziale Bewusstsein von den »Grenzen des Wachstums«.²⁴⁵ Je knapper die Ressourcen und je größer die »Herausforderungen« an die »Überlebenschancen der menschlichen Rasse«

herangezogen wird, erfolgt die Zuweisung nicht anhand von Güte- sondern von Anstrengungsmaßstäben. Dies wird auch als Leistungsprinzip bezeichnet, wäre vielleicht jedoch besser als Entschädigungsprinzip charakterisiert.« Heckhausen 1974d, S. 68, vgl. auch S. 59.

239 Heckhausen 1974d, S. 105.

240 Was abgestufte Belohnungsanreize und also soziale Ungleichheit nicht nur rechtfertige, sondern zwingend nötig mache, um Kandidaten für gehobene Positionen anzulocken. Diese 1945 erstmals präsentierte These (vgl. Davis/Moore 1945) war schon Anfang der fünfziger Jahre hochumstritten, insbesondere die Definition »funktionaler Wichtigkeit« und die Behauptung, Begabungen seien knapp. Gleichwohl gilt sie als eine der »wichtigsten Ansätze in der Ungleichheitstheorie«, Müller/Schmid 2003, S. 69–72, hier 71. Siehe zur Rezeptionsgeschichte Hauhart 2003. Heckhausen übernahm das Argument, ohne diese Kritik zu berücksichtigen, vgl. Heckhausen 1974d, S. 67.

241 Heckhausen 1974d, S. 60 f.

242 Heckhausen 1974d, S. 61.

243 Heckhausen 1974d, S. 61 Siehe zur »Verschwendungsverhütung« im Austauschtheorem der Zuteilungsgerechtigkeit Leventhal et al. 1973, auf die sich Heckhausen berief.

244 Heckhausen 1974d, S. 61.

245 Heckhausen 1974d, S. 78.

würden, desto »gebieterisch[er]« müsse berücksichtigt werden, »daß der Chancenempfänger die zugewiesenen Chancen auch zu nutzen versteht und nicht verschwenden wird.«²⁴⁶

Der kontrastierende Verweis erst auf Marx' Kommunismus, dann auf den Bericht des Club of Rome erfüllte letztlich eine rhetorische Funktion. Beide Referenzen dienten dazu, Heckhausens psychologische Differenzierung des Leistungsbegriffs auf das soziologische »Leistungsprinzip« auszuweiten und nun auch dieses nach Entschädigung für Anstrengung und Vergütung für eingesetzte Fähigkeiten zu untergliedern. Er sprach nun von »Entschädigungsprinzip« und »Funktionalitätsprinzip«, wobei nicht nur seine politische Präferenz für den Kapitalismus, sondern auch die Zeichen der Zeit (Ressourcenknappheit) für das »Funktionalitätsprinzip« zu sprechen schienen, also für die Zuteilung nach Fähigkeiten. Diese Präferenz noch mit einem quasi-historischen Argument als quasi-historische Notwendigkeit beschreibend, wies er darauf hin, dass das Leistungsprinzip als »Funktionalitätsprinzip« gerade »in einer sich industrialisierenden und professionalisierenden Arbeitswelt« habe zum »Durchbruch« kommen müssen. In einer solchen nämlich *würden* Stellen nicht nur immer mehr nach Fähigkeiten/Qualifikationen vergeben (statt nach Status), sie *müssten* es auch, weil nur so die Einhaltung qualitätsmäßiger »Minimalniveaus« garantiert werden könne, etwa in der medizinischen Behandlung, der Autoreparatur oder im Hausbau.²⁴⁷ Das Beschäftigungssystem sei also im Zuge seiner Professionalisierung und Differenzierung notwendigerweise fähigkeitszentrierter und damit auch fairer geworden.

Heckhausens Profilierung des Leistungsprinzips als »Funktionalitätsprinzip« war nun freilich ein offenes Plädoyer für tendenziell massive gesellschaftliche Ungleichheiten, nämlich für die Bevorzugung jener, die aufgrund ihrer besseren Fähigkeiten (gleich ob nun anlage- oder umwelt- bzw. erziehungsbedingt) mehr besäßen als andere. Behinderte, Kranke und Alte müssten von vornherein nicht nur benachteiligt, sondern nahezu ausgeschlossen werden, eine Implikation, die Heckhausen durchaus sah und mit Verweis auf sozial- und bildungsgesetzliche Grundsicherungen, wie unter anderen Mindestlöhne, Arbeitslosengeld, Krankenversicherung und Schulpflicht abgesichert wähnte.²⁴⁸ Heckhausen sprach vom »Lebenschancenprinzip« als von *dem* »notwendigen Korrektiv des Leistungsprinzips«.²⁴⁹ Wo genau die Grenze zwischen beiden zu verlaufen habe, bis wohin also dieses »Lebens-

246 Heckhausen 1974d, S. 79.

247 Heckhausen 1974d, S. 78.

248 Heckhausen 1974d, S. 71 f.

249 Heckhausen 1974d, S. 71–73.

chancenprinzip« schütze und ab wann die weiteren Zuweisungen dem Leistungsprinzip überlassen wären, nannte er einerseits eine genuin politische Frage, die immer wieder neu gestellt werden müsse.²⁵⁰

Andererseits entwickelte er aber gerade im letzten Teil seines Buches eine Antwort, die in ihrer wissenschaftlichen Herleitung nicht mehr politisch war, sondern Anspruch auf objektive Gültigkeit erhob. Heckhausen versuchte dort zu zeigen, dass das Leistungsprinzip als »Funktionalitätsprinzip« Chancengleichheit erstens herstelle, zweitens zugleich voraussetze und drittens schaffe.²⁵¹ Es stelle Chancengleichheit her, indem es Güter und Gratifikationen auf der Grundlage individueller Fähigkeiten zuweise, statt nach Status in allen seinen Ausdrucksformen. Es setze Chancengleichheit zugleich voraus, weil nur bei gleichen Entwicklungschancen jeder seine Fähigkeiten maximal entfalten könne.²⁵² Es schaffe diese Voraussetzung, insoweit das Bildungssystem jedem die zu seinen Fähigkeiten passende Förderung gewähre (Differenzierung) und weiterführende Bildungschancen nur für jene öffne, die dafür das entsprechende Entwicklungspotential besäßen (Auslese). Der Übergang vom Lebenschancen- zum Leistungsprinzip wäre demnach kein abrupter, sondern ein von der Entwicklung der individuellen Fähigkeiten her fließender. Bildung meinte für Heckhausen darum in erster Linie berufsqualifizierende Ausbildung.²⁵³

Zwar widersprach dieser auf Fähigkeiten abstellende Chancengleichheitsbegriff dem Grundsatz der Selbstverantwortlichkeit, dass also ungleiche Zuteilung von Chancen nur dann fair sein können, wenn die Gründe von den Betroffenen vollumfänglich selbst verantwortet oder selbst verschuldet sind.²⁵⁴ Angesichts der Begrenztheit sowohl des Menschen von seinen Anlagen her (zu welchem genauen Anteil auch immer)²⁵⁵ als auch der Gesellschaft im Hinblick auf ihre Ressourcen und Stellenangebote, schien Heckhausen dies im Zeichen einer realistisch-nüchternen Sicht auf die Welt aber gerechtfertigt. Alles andere wäre entweder utopisch (Kommunismus) oder irrational (Vergabe nach Losverfahren) und darum nicht durchzuhalten.²⁵⁶ Das vom

250 Heckhausen 1974d, S. 125.

251 Heckhausen 1974d, S. 153.

252 Heckhausen 1974d, S. 109.

253 Vgl. Heckhausen 1974d, S. 75. Demnach wäre das Bildungssystem genötigt, solche Qualifikationen hervorzubringen, die auf dem Arbeitsmarkt gerade gefragt sind. Siehe zur Kritik an dieser »Zulieferfunktion« schon Offe 1975, S. 222 ff.

254 Heckhausen war sich dieser Bedeutung bewusst, vgl. Heckhausen 1974d, S. 107.

255 Heckhausen sprach von der »durchaus nicht unwichtigen Rolle genotypischer Ausstattung« Heckhausen 1974d, S. 117, siehe auch S. 123 und S. 143.

256 Heckhausen 1974d, S. 85. Dass gerade bei ähnlich qualifizierten ein Losverfahren

psychologischen Leistungsbegriff abgeleitete Leistungsprinzip als »Funktionalitätsprinzip« schaffe so zwar gerade keine gleichere Gesellschaft, aber doch Gerechtigkeit, weil jeder zu seinem Recht komme, seinem Recht auf individuelle Selbstentfaltung.

So entstand zwischen Gleichheit und Gerechtigkeit ein Gegensatz. »Chancengleichheit steht im Widerspruch zu Chancenausgleich«, schrieb Heckhausen, was nichts anderes meinte als: Gerechtigkeit stehe im Widerspruch zu Gleichheit.²⁵⁷ Man müsse sich vergegenwärtigen, zitierte er aus einem Vortrag, den er selbst 1972 auf einer vom Bund Freiheit der Wissenschaft organisierten Konferenz gehalten hatte, dass »soziale Gleichheit zwischen allen Individuen hergestellt [ist], wenn jeder das für ihn Geeignetste erhält, d. h. die für ihn am besten realisierbare Chance, so ungleich damit auch die zugeteilten Chancen zwischen den Individuen sind [...].«²⁵⁸ Das (psychologische) Kriterium, das Gerechtigkeit von Gleichheit letztlich unterschied, war das der Passung. »Chance und Empfänger«, führte Heckhausen im selben Vortrag aus, »müssen zueinander passen, sonst kommt es nicht zu einer Transaktion auf beiden Seiten. Hat jemand nur Wunsch und Neigung, aber nicht die passenden Fähigkeiten, so kann er die ihm zugänglich gehaltene Chance nicht nutzen. Hat er die Fähigkeiten, aber nicht die Neigung, so ergreift er die zugänglich gehaltene Chance nicht.«²⁵⁹ Heckhausen anerkannte, dass diese Definition sozialer Gerechtigkeit »für manche höchst anstößig« sei, weil sie »nach dem Prinzip ›Wer hat, dem wird gegeben‹ den Gleichheitsgrundsatz zu verletzen« scheine.²⁶⁰ Dieser Vorwurf aber beruhe auf einem Missverständnis, weil in Wirklichkeit ein jeder, also auch der oder die Schwächere, aufgrund des Passungsprinzips gerade optimal gefördert werde. Die »individualbezogene Zumessung« habe »ihre unumstößliche Rechtfertigung [!] in dem pädagogischen Erfahrungsprinzip der ›Passung‹.«²⁶¹

Wie wir früher sahen, war das Passungsprinzip nicht eigentlich ein »pädagogisches Erfahrungsprinzip«, sondern eine Ableitung aus einer der wichtigsten Entdeckungen der Leistungsmotivationsforschung. Ihr Nachweis, dass mittlere Schwierigkeiten am stärksten motivieren, beruhte auf der Beobachtung, dass die optimale Passung zwischen individueller Fähigkeit und umweltlicher Anforderung Handlungsergebnisse maximal auf die eigene

durchaus Sinn machen kann und auch heute wieder vorgeschlagen wird, argumentierte jüngst Sandel 2020, S. 294–297.

257 Heckhausen 1974d, S. 129.

258 Heckhausen 1974d, S. 129.

259 Heckhausen 1972b, S. 109.

260 Heckhausen 1972b, S. 109.

261 Heckhausen 1972b, S. 109.

Person zurückführbar machen und darum bei Erfolg den größten Stolz und bei Misserfolg die größte Scham verursachen: das stärkste Gefühl der Selbstverantwortlichkeit. In *Leistung und Chancengleichheit* wurde aus dieser individualpsychologischen, letztlich nur einen ganz bestimmten Menschentypus charakterisierenden Verhaltenspräferenz ein Zuteilungsprinzip zur Strukturierung von Gesellschaft – und zur Rechtfertigung von Ungleichheit im Namen des Individuums.

Den noch immer im Raum stehenden Vorwurf entgegnend, dass eine Fähigkeitenzentrierte Begünstigung insoweit gerade nicht fair ist, wie Fähigkeiten immer noch auch anlagebedingt sind, verwies Heckhausen auf die Gesetze der Genetik als eine Art Trost der Natur. Sofern Fähigkeitsunterschiede nämlich auf Anlagen beruhten, seien »die Gesetze der Genetik ›chancenausgleichender‹ als vielerlei gesellschaftliche Determinanten der Schichtzugehörigkeit wie etwa Besitz und Familientradition.« In jeder nachfolgenden Generation zeige »der durchschnittliche Intelligenzquotient der Kinder [...] eine Regression zum Mittelwert der Population [...].«²⁶² Mit anderen Worten: Statt auf Umverteilung könne man auch auf diesen genetischen »Ausgleich« warten, sich schlicht – wenn man so will – auf die unsichtbare Hand der Natur verlassen.

Politisch schloss Heckhausen aus seinen Überlegungen am Ende von *Leistung und Chancengleichheit* das, wofür er bereits seit Mitte der sechziger Jahre eintrat: möglichst früh beginnende Vorschulförderung, differenzierte Gesamtschule, *mastery learning*, Festlegung eines von allen zu erreichenden Sockelniveaus an Bildung, stärkere Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung, also stärkere Bindung des Bildungssystems ans Beschäftigungssystem, lebenslanges Lernen und konsequente Anwendung des Leistungsprinzips überall dort, wo dies noch nicht geschehe.²⁶³ Im Wesentlichen also: Individualisierung von der Vorschule bis zum Rentenbeginn. Heckhausen verstand diese Vorschläge als »Anwendbarmachung abstrakter Grundeinsichten für komplexe Praxisbedingungen.«²⁶⁴ Damit hatte er eine Art Masterplan vorgelegt, der von der Politik nur noch »konkretisiert, d. h. technologisiert« werden müsse.²⁶⁵ Und tatsächlich verfehlte *Leistung und Chancengleichheit* seine politische Wirkung nicht.

262 Heckhausen 1974d, S. 141.

263 Heckhausen 1974d, S. 154–159.

264 Heckhausen 1974d, S. 154.

265 Heckhausen 1974d, S. 154.

Ungleichheit als Wert

Im Wahlprogramm der CDU/CSU von 1976 hieß es ganz im Sinne Heckhausens (aber nicht nur auf diesen zurückgehend), »Chancengerechtigkeit in der Bildungspolitik bedeutet, nicht jedem den gleichen, sondern jedem seinen Weg zu eröffnen«,²⁶⁶ was, wie Friedbert Pflüger von der Jungen Union in seiner Rede auf dem vorausgegangenen Parteitag erklärte, »doch niemals bedeuten kann [...], daß jeder oder ein ganz großer Teil der Jugendlichen [...] das Abitur schaffen muß«, wie die SPD in ihrem Bildungsbericht von 1970 versprochen hatte. Mit dieser »Überbewertung der akademischen Ausbildung« müsse »Schluß [ge]macht« werden.²⁶⁷ Auf dem Bundesparteitag zwei Jahre später (1978), als sich die CDU grundsätzlich der Frage stellte, ob sie nun Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit ins neue Grundsatzprogramm schreiben solle, offenbarte die geführte Debatte, dass dies doch mehr als nur eine semantische Frage war. Während einige mit »Chancengleichheit« die Idee der Angebotsgleichheit verbanden und darum meinten, Gleichheit komme vor Gerechtigkeit (so Günther Heckelmann), warnten andere, der Begriff der »Chancengerechtigkeit« hinterfrage nicht, »warum es Ungleichheiten auf Grund des gesellschaftlichen Prozesses gibt« (so Wolfgang Vogt). Wieder andere wiesen auf die lange Tradition des Begriffs »Chancengleichheit« in der CDU-Programmatik hin und betonten die Wichtigkeit der »Kontinuität unserer Begriffe« für deren Durchsetzung (so Helmut Klapheck).²⁶⁸

Dass man sich letztlich aber dennoch für »Chancengerechtigkeit« entschied, war der nun auch wissenschaftlich untermauerten Einsicht geschuldet, dass die Förderung freier Entfaltung nicht zu Gleichheit, sondern zu Ungleichheit führe, und dass man sich gerade darin von der SPD unterscheide, auch wenn diese freilich nie behauptet hatte, alle Menschen sollten gleich sein.²⁶⁹ So plädierte die rheinland-pfälzische Kultusministerin Hanna Renate Laurien entschieden für »Chancengerechtigkeit«, weil es der CDU unter den Leitideen »Freiheit, Solidarität, Gerechtigkeit«²⁷⁰ um die Frage gehe, »wie man Gerechtigkeit für unterschiedliche Menschen verwirklichen kann«. Ihr Plädoyer unterstreichend führte sie aus: »Der deutsche Professor Heckhausen und der amerikanische Professor Jencks haben *nachgewiesen*, daß Gleichheit der Bildungschancen oder Bildungsangebote soziale Ungleichheit erhöht und daß

266 Christlich Demokratische Union Deutschlands 1976, S. 125.

267 Christlich Demokratische Union Deutschlands 1976, S. 110.

268 Christlich Demokratische Union Deutschlands 1978, S. 158–160.

269 Siehe in Erwiderung dieser von konservativer Seite immer wieder vorgebrachten Unterstellung z. B. Eppler 1972.

270 Das waren freilich auch die Leitideen im Godesberger Programm der SPD.

es die menschliche Unterschiedlichkeit verlangt, nicht jedem den gleichen Weg, sondern jedem seinen Weg in Qualität zu vermitteln.« Es folgte dem Protokoll zufolge »Lebhafter Beifall«. ²⁷¹

Zwar unterschied sich die CDU mit dieser Definition kaum vom Chancengleichheitsbegriff der SPD, denn auch diese hatte bereits in ihrem »Aktionsprogramm, 1952/54« gefordert, das »organisch gegliedert[e] Schulsystem« müsse »jedem Kinde, unabhängig von seiner sozialen Lage, eine Schulbildung ermöglich[en], die seinen Anlagen und Fähigkeiten entspricht.« ²⁷² Dennoch enthielt der Chancengerechtigkeitsbegriff ein stärkeres Bekenntnis zur Quasi-Natürlichkeit sozialer Ungleichheit, weil er zwar mit dem »Ausgleich nachteiliger Vorbedingungen«, ²⁷³ nicht aber mit einer insgesamt anzustrebenden Gleichheit sozialer Verhältnisse verbunden war, bzw. diese immer schon mit Gleichmacherei verband. »Chancengerechtigkeit«, hieß es im letztlich verabschiedeten CDU-Grundsatzprogramm 1978, »schließt den Versuch aus, die menschliche Existenz als solche gleichzumachen.« Wer dies wolle, »müsste Gleichheit der Ergebnisse zusagen und damit von der Vorstellung ausgehen, als wäre der Mensch total verfügbar.« ²⁷⁴

Heckhausen, der selbst nicht systematisch zwischen »Chancengleichheit« und »Chancengerechtigkeit« unterschied, hatte für das, was die CDU unter Letzterer verstand, dennoch ein wichtiges Argument geliefert, indem er Ungleichheit mit Gerechtigkeit verknüpft und im Namen des Individuums aufgewertet hatte. ²⁷⁵ Im Namen des Individuums zu sprechen, hieß, für Ungleichheit einzutreten und darin die Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit zu sehen. Seine Studie reihte sich damit ein in einen seit Mitte der siebziger Jahre aufkeimenden Ungleichheitsdiskurs, der in den frühen achtziger Jahren zur vollen Blüte kommen und dann zur Grundlage eines reaktivierten Elitedenkens werden sollte. ²⁷⁶ Während Autoren wie Richard J. Herrnstein (*Chancengleichheit – eine Utopie? Die IQ-bestimmte Klassengesellschaft*, dt. 1974), Hans Jürgen Eysenck (*Die Ungleichheit der Menschen*, dt. 1975), C. D. Darlington (*Die Wiederentdeckung der Ungleichheit*, dt. 1980) oder Stephen Jay Gould (*Der falschvermessene Mensch*, dt. 1983) Ungleichheit auf

271 Christlich Demokratische Union Deutschlands 1978, S. 157 (Hervorh. von mir, LH).

272 Mommsen 1960, S. 622–665, hier S. 660, siehe auch S. 641.

273 Christlich Demokratische Union Deutschlands 1978, S. 7 (Anhang I).

274 Christlich Demokratische Union Deutschlands 1978, S. 7 (Anhang I).

275 In seinem Artikel für das *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie* nannte Heckhausen beide Begriffe »synonym«, vgl. Heckhausen 1981, S. 55.

276 Reitmayer 2012, S. 436–446, Schregel 2020, S. 105–111. Susanne Schregel datiert die Verschiebung von Chancengleichheit zu Chancengerechtigkeit später als ich, nämlich auf die Mitte der achtziger Jahre. Das ist in meinen Augen rund zehn Jahre zu spät.

IQ-Unterschiede zurückführten und eben in dieser erbbiologischen Ausrichtung angreifbar blieben,²⁷⁷ hatte Heckhausen ein Argument entwickelt, das auch ohne diese kontroverse Annahme auskam, weil es die erziehungsbedingte (aber auch anlagebedingte) Motivation ins Zentrum stellte: die Eigeninitiative des Einzelnen. Sein Argument war darum breiter anschlussfähig. »Die Fülle wissenschaftlichen Materials,« zitierte die Erziehungswissenschaftlerin Elisabeth Harten-Flitner in ihrer pädagogischen Kritik der Leistungsmotivationsforschung einen Artikel aus dem Bayernkurier vom Februar 1976, »das diejenigen zusammengetragen haben, die keine Angst vor der Ungerechtigkeit haben, ist in den letzten Monaten und Jahren ständig gewachsen.« Heckhausen habe mit seiner Studie *Leistung und Chancengleichheit* »seinen Beitrag zu diesem wunderbaren Wachstum geleistet.«²⁷⁸

Dieses Zitat zeigt, dass Ungleichheit weiterhin mit Ungerechtigkeit verknüpfbar war, sofern man ein Streben nach relativer gesellschaftlicher Gleichheit für sinnvoll hielt. Gleichwohl war der Tendenz nach die Gleichheit als Leitwert in dem Maße im Niedergang begriffen, wie der Fokus aufs Individuum an Bedeutung gewann. Der Frankfurter Soziologe Karl Otto Hondrich konstatierte 1984, dass »der Wert der Gleichheit im Vergleich zu anderen Werten weniger wichtig genommen – oder daß Ungleichheit, relativ zur Gleichheit, aufgewertet wird.« Individualisierung sei ohne Ungleichheit nicht denkbar, »und insofern das Erlebnis der eigenen Persönlichkeit als Wert und ›höchstes Glück der Erdenkinder‹ empfunden wird, muß Ungleichheit sein.«²⁷⁹ Eine weniger ungleiche Gesellschaft zu fordern, schien nun der Tendenz nach zu heißen, dem Individuum sein Recht auf maximale Selbstentfaltung vorzuenthalten und darin Unrecht zu tun. Das bedeutete auch: Das, was die CDU unter »Chancengerechtigkeit« verstand, sollte gegenüber dem, was die SPD mit »Chancengleichheit« fasste, letztlich die Oberhand gewinnen. Der Anspruch auf sozialen Ausgleich, auf effektiven Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit verlor auch in der Sozialdemokratie in den achtziger, besonders aber neunziger Jahren gegenüber der zunehmenden Fokussierung auf individuelle Optimalförderung an Bedeutung und ging zugleich einher mit einer neuen Betonung individueller Verantwortung (statt gesellschaftlicher Solidarität), wie Michael Sandel und Yascha Mounk anhand von Politikerreden vergleichend für die USA, Großbritannien und Deutschland gezeigt haben.²⁸⁰ Darauf sei hier nur ausblickhaft verwiesen.

277 Siehe dazu Goschler/Kössler 2016, Kössler 2016, Stadler et al. 2020, S. 1163–1175.

278 Harten-Flitner 1979, S. 103, siehe auch Harten-Flitner 1978.

279 Hondrich 1984, S. 289.

280 Sandel 2020, S. 103–114, Mounk 2017, S. 1–69, besonders S. 64–69.

Dass in einer seit den 1970er Jahren noch erheblich stärker individualisierten Gesellschaft das Problem der Ungleichheit zurückgekehrt ist, zeigt aber auch die Grenzen dieser Rechtfertigungsfigur.²⁸¹ Ungleichheit kann ein Maß annehmen, ab dem sie wieder in Ungerechtigkeit zurückschlägt und zum Unwert wird – und zwar trotz eines für alle gesicherten und stets neu auszuhandelnden Sockelniveaus. Genau diese Möglichkeit sah Heckhausen Mitte der siebziger Jahre nicht.²⁸² Für ihn war soziale Gerechtigkeit erreicht, wenn zwischen dem, was er »Lebenschancenprinzip« nannte, und dem Leistungsprinzip eine Balance bestünde. Sobald ein von allen akzeptiertes Sockelniveau installiert sei – eine grundsätzlich für erreichbar erachtete politische Zielstellung –, wären alle darauf aufzubauen, auf chancengerechter Zuweisung beruhenden Ungleichheiten gerecht. Das war eine Position, die Rawls' »Differenzprinzip« ähnelte,²⁸³ dem sich selbst Friedrich Hayek schon in den siebziger Jahren anschließen konnte, weil es in seiner verfahrenstheoretischen Abstraktheit keine konkrete Verteilungsmengen vorschlug und mit der Idee eines relativ schwachen Staates verknüpfbar war.²⁸⁴

Ende der achtziger Jahre deutete der Pädagoge Helmut Heid die Forderung nach Chancengleichheit/Chancengerechtigkeit bereits als »Indikator nicht nur dafür, daß es Ungleichheit *gibt*, sondern [...] auch dafür, daß es Ungleichheit geben *soll*.«²⁸⁵ Chancengleichheit/Chancengerechtigkeit sei eine Wettbewerbsformel, wie er mit Verweis auf Heckhausen schrieb, nach der um künstlich knapp gehaltene Güter und Positionen konkurriert und die Zahl Erfolgreicher absichtlich klein gehalten werde, ohne dass sich strukturell an den Verteilungsverhältnissen und den verfügbaren Positionen etwas ändere.²⁸⁶ Das Problem an Rawls Differenzprinzip sei, dass die Reichen einer Gesellschaft immer sagen könnten, ihr Reichtum komme auch den Ärmsten zugute und sich kaum gesellschaftliche Zustände denken ließen, »die mit

281 Nicht erst seit, aber besonders durch die von Thomas Piketty angestoßene globale Diskussion über zunehmende Ungleichheitsverhältnisse im Nachgang der Finanzkrise von 2008, vgl. Piketty 2014, mit Fokus auf die Rechtfertigungsideologien von Ungleichheitsregimen, Piketty 2020.

282 Vgl. Heckhausen 1974d, S. 125.

283 Freilich besagt dieses Prinzip mehr als nur die Garantie eines Sockelniveaus, insofern es dieses gerade an die Bestgestellten strukturell rückbindet, so dass deren Vorteile nur dann gerechtfertigt sind, wenn sie den am wenigsten Begünstigten »die bestmöglichen Aussichten bringen«. Rawls 2012, S. 104 [zuerst 1971, dt. 1975].

284 Hayeks Sympathie für Rawls bezog sich auf dessen dezidierte Absage an konkrete Verteilungsvorschläge zugunsten reiner Verfahrensgerechtigkeit, siehe dazu Lister 2011, Piketty 2020, S. 1189, Fußnote 2. Zur Parallelisierung von Rawls und Hayek auch Sandel 2020, S. 212–220.

285 Heid 1988, S. 5 (Hervorh. im Original).

286 Heid 1988, S. 8.

diesen Aussagen allgemeinverbindlich *unvereinbar* sind.«²⁸⁷ Das Differenzprinzip schien zwar starke Umverteilung zu fordern, diese aber nicht über einen interventionistischen, planenden Staat, sondern im Rahmen eines sich selbst regulierenden, autonomen Systems zu realisieren. Eine Theorie des starken Staates fand sich bei Rawls gerade nicht.²⁸⁸

In einer Zeit zunehmender Ungleichheit,²⁸⁹ so ließe sich diese Kritik historisch deuten, erwies sich das Konzept der Chancengleichheit/Chancengerechtigkeit im Sinne individueller Optimalität an Bedingungen gebunden, die nicht mehr bestanden, an eine Welt, in der man nicht mehr lebte: Eine Welt des wachsenden Wohlstands für alle, der relativen Gleichheit und der Stabilität. Chancengleichheit setzt das Leistungsprinzip voraus, hatte Heckhausen in seiner Studie geschrieben, nur um im selben Absatz anzufügen (wie oben gesehen), dass dies auch umgekehrt gelte: auch das Leistungsprinzip setze Chancengleichheit voraus. Das freilich war – ohne dass er dies bemerkt zu haben scheint – ein zirkuläres Argument, in dem eine Grundgleichheit der Gesellschaft als immer schon gegeben und eine parteiübergreifende Einigung darüber, wo ein Sockelniveau zu verlaufen habe, als möglich gedacht war.²⁹⁰ Ein konsequent nach Differenzierung und Auslese operierendes Bildungssystem, für das Heckhausen so entschieden eintrat, konnte für diese Grundgleichheit nicht sorgen.

Die Ironie der Geschichte also ist, dass die meritokratische Konzeption der Chancengleichheit/Chancengerechtigkeit im Sinne individueller Optimalität zum Ende dieser Phase relativer Gleichheit und Stabilität, zum Ende der *Trente Glorieuses* in die öffentlichen Diskussionen eingespeist wurde, wo sie quer durchs politische Spektrum verfring.²⁹¹ An ihr festzuhalten hieß

287 Heid 1988, S. 15, Fußnote 6 (Hervorh. im Original). Ein ähnliches Argument auch bei Sandel 2020, S. 231 f. mit dem zusätzlichen Hinweis, dass die Ärmsten nach Rawls ihre Stellung auch als gerecht anzuerkennen genötigt wären, weil sie selbst das herrschende System im hypothetischen Urzustand gewählt haben würden.

288 Siehe dazu Forrester 2019, S. 14–18, 271–273.

289 Siehe dazu Kaelble 2017, S. 103–114, 151–170, Piketty 2014, S. 42–48, 188–194, Rosanvallon 2017, S. 249–298, Rodgers 2011, S. 198 f., 208 f.

290 Heckhausen 1974d, S. 153.

291 Die Verwendung der Begriffe »Chancengleichheit«/»Chancengerechtigkeit« nahm in den Plenardebatten und Drucksachen des Deutschen Bundestags erstmals Mitte der sechziger, weiter in den siebziger Jahren zu, dann deutlich verstärkt in den achtziger und neunziger Jahren, stark weiter steigend bis zur Gegenwart. Einen ähnlichen, zeitversetzten Trend sieht man für die Begriffe »Ungleichheit« und »soziale Ungleichheit«, deren Verwendung ab Mitte der achtziger Jahre zunimmt. *Deutscher Bundestag. Dokumente. Drucksachen und Plenarprotokolle seit 1949*: <https://dip.bundestag.de> (zuletzt abgerufen: 2. 10. 2021), siehe dazu auch Kaelble 2017, S. 160.

letztlich, ideologisch zu argumentieren, im Schatten von Ideen, wie unter anderem Katrina Forrester für den egalitären Liberalismus Rawls'scher Prägung argumentiert hat, »that reflect the assumptions of a different age.«²⁹² Dem Erfolg dieser Gerechtigkeitsidee hat das so lange keinen Abbruch getan, wie trotz wachsender Ungleichheit das Wirtschaftssystem zu funktionieren schien. Denn so lange schien das »Funktionalitätsprinzip« das zu tun, was es tun soll: die vermeintlich Fähigsten auf die vermeintlich funktional wichtigsten Posten weisen, eben damit das System zum Wohle aller arbeite. Die globale Finanzkrise von 2008 hat dieses Vertrauen gerade deshalb nachhaltig erschüttert und im Nachgang eine neue Debatte um die Meritokratie entfacht, weil hier die Unfähigkeit jener offenbar wurde, die eigentlich die Fähigsten hätten sein müssen und die das Eine, was ihre hohen Vergütung rechtfertigen sollte, nicht taten: für das Funktionieren des Systems zu sorgen. Sie hatten nicht nur versagt, sie schienen auch nichts weniger im Blick gehabt zu haben als das Wohl der Welt.²⁹³

292 Forrester 2019, S. 277, XV, siehe auch Rodgers 2011, S. 199 f., Rosanvallon 2017, S. 249–298. Dass Rawls' Gerechtigkeitstheorie, obwohl in ihrer verfahrenstheoretischen Ausrichtung gerade *nicht* meritokratisch, de facto einer Meritokratie ähnelt, insofern innerhalb der einmal eingerichteten, für gerecht befundenen Gesellschaft Ämter, Positionen und Gratifikationen weiterhin mit gestaffelten Ansprüchen verbunden sind, die auf Fähigkeitsunterschiede rückbezogen werden, argumentieren Sandel 2020, S. 212–244, besonders S. 230–234, Mounk 2017, S. 44 f.

293 Siehe zur neuen Debatte um die Meritokratie Markovits 2019, Sandel 2020, Goodhart 2020 und Wooldridge 2021, der das Konzept erneut verteidigt. Alle vier Autoren sehen die Finanzkrise von 2008 auf die eine oder andere Art als Auslöser oder Mitauslöser der neuen Debatte.

12 Fazit: Politik der Selbststeuerung in den langen 1960er Jahren

Selbststeuerungspolitik war nicht nur eine Antwort auf scheiternde Planungspolitik, sondern zunächst ein Teil derselben. Als letztere in den siebziger Jahren in die Krise geriet, war erstere bereits erprobt. Es war der Kalte Krieg, der die Gelegenheiten schuf, psychologisches Wissen zur Mobilisierung Einzelner politisch nutzbar zu machen. In der amerikanischen Entwicklungspolitik entstand im Wettlauf um die ideologische Eingemeindung des sich dekolonisierenden Globalen Südens Ende der fünfziger Jahre eine Offenheit für neue, auch motivationspsychologische Entwicklungsansätze. In Westdeutschland rief das Bedürfnis nach Erschließung sogenannter Begabungsreserven im Nachgang des Sputnik-Schocks Mitte der sechziger Jahre Psychologen auf den Plan, die dafür nötigen bildungspolitischen Konzepte zu liefern. David McClelland und Heinz Heckhausen ergriffen diese Gelegenheiten nicht nur als Experten, die ihr Wissen der Politik zur Verfügung stellten. Gemeinsam war ihnen auch der Versuch, gesellschaftspolitische Fragen als psychologisch zu lösende Probleme zu reformulieren, um anschließend die entsprechenden Lösungen eigenhändig ins Werk zu setzen. Etwas paradox formuliert könnte man auch von einer Politik der De-Politisierung sprechen, bei der es nicht um die Aushandlung von Werten ging, sondern mit Verweis auf die menschliche Natur um die Einrichtung optimaler Person-Umwelt-Verhältnisse.

In seinem entwicklungspolitischen Konzept setzte sich David McClelland 1957 von den Anhängern der Modernisierungstheorie (den Ambitioniertesten unter den Planern) ebenso ab wie von den Verfechtern lokal zu stärkender Organisations- und Entscheidungsstrukturen, dem sogenannten Community Development. Beide Ansätze beruhten ihm zu sehr auf der ineffizienten Aushandlung von Interessen und der Abstimmung von kulturell verfestigten Normen, mit anderen Worten, zu sehr auf Politik. Strukturelle Veränderungen würden von (letztlich wenigen) Einzelnen angestoßen, war er sich sicher, und müsse darum bei diesen ansetzen. In dem Moment, als er entdeckte, dass sich Testinstrumente als Trainingswerkzeuge zur Steigerung individueller Leistungsmotivation einsetzen ließen, traten innerhalb *seiner* Entwicklungsstrategie an die Stelle aufwendig zu vermittelnder Wertüberzeugungen schnell zu erlernende Denkroutinen, deren gezielte Einübung wirtschaftliches Wachstum mit Traditionalismus kompatibel machte und

so zwischen Entwicklung und Modernisierung zu unterscheiden erlaubte. Damit ähnelte McClellands Ansatz dem, was man zeitlich parallel in der Mont Pèlerin Society diskutierte, wo Ökonomen wie Peter Bauer und Herbert Frankel davon überzeugt waren, Wirtschaftswachstum sei weniger ein Effekt außerökonomischer Bedingungen als ein Resultat unternehmerischer Tugenden und individueller Anstrengungsbereitschaft.

Dass dieser Ansatz nicht erst in den frühen achtziger Jahren von staatlicher Seite in Erwägung gezogen wurde, sondern parallel zu den umfassenden Modernisierungsbemühungen à la Rostow, zeigte beispielhaft der Umstand, dass die Agency of International Development schon Anfang der sechziger Jahre bereit war, ein über mehrere Jahre und auf drei Länder angelegtes Entwicklungsprojekt unter Leitung McClellands zu finanzieren, auch wenn sie diese Zusage wegen McClellands Nähe zum skandalbehafteten Timothy Leary in letzter Minute revidierte. Sich einer potentiell globalen Nachfrage seiner Trainingsangebote nach seinem ersten Einsatz in Indien hinreichend gewiss, machte sich McClelland daraufhin Mitte der sechziger Jahre selbstständig. Sein Unternehmen McBer & Company bot ihm die Möglichkeit, Beratung mit Forschung zu verbinden und als Unternehmer-Wissenschaftler dort in die Gesellschaft einzugreifen, wo der Staat über strukturelle Veränderungen wenig zu erreichen schien. McClelland zog nun die Risiken des Beratungsmarktes den Launen der Förderpolitik vor, während sein Misstrauen gegenüber der Politik weiter wuchs.

Nichts ließ die Nachfrage nach psychologischen Programmen stärker steigen als die sozialen Unruhen in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre und die anscheinende Unfähigkeit der amerikanischen Regierung, diese unter Kontrolle zu bringen. Auch wenn weder das von McClelland mitgeleitete Achievement Motivation Development Project, noch seine Empowerment-Programme im Rahmen von Johnsons *War on Poverty* Erfolge waren, lag das nicht an den zeitlichen Umständen, sondern letztlich an den Programmen selbst. Sie gaben vor, Trainingskurse für ausgewählte Einzelne zu sein und erforderten doch Strukturveränderungen, um sich zu verstetigen. Bedauernd, dass seine Einsätze kaum langfristige gesellschaftliche Veränderungen bewirkt hatten, hielt McClelland auch zwanzig Jahre später noch unbeirrt an ihrer psychologischen Wirksamkeit fest, wenn er in Interviews über diese sprach und warb. Um auf dem noch jungen Beratungsmarkt erfolgreich zu sein, war das offenbar ausreichend. Ironischerweise galt das auch für Einsätze, die Unternehmen wie McBer & Company im Auftrag der Regierung durchführten, etwa für das Office for Economic Opportunity, wo McClelland das Nebeneinander von psychologischem Erfolg und politischem Misserfolg selbst explizit benannte. Ob Leistungs- und ab 1970 auch Macht-

motivationstraining funktionierte oder nicht, also half, die Arbeitslosigkeit zu senken, die Wirtschaft anzukurbeln, Arme zu ermächtigen oder Unternehmen effizienter zu machen, war mithin für deren wachsende Popularität eher nebensächlich, zumindest dort, wo dafür die finanziellen Mittel vorhanden waren – und das war bei staatlichen Institutionen genauso der Fall wie in großen Unternehmen, nicht jedoch in Schulen.

Im Unterschied dazu verfolgte Heinz Heckhausen eine geradezu entgegengesetzte Strategie. Statt Einzelne zu trainieren und darauf zu rechnen, dass diese als Multiplikatoren Strukturveränderungen anstoßen würden, suchte er gerade Strukturen zu schaffen, die die Mobilisierung aller als Einzelne forcieren sollten. Ein Zielversprechen, das die Begabungen aller sowohl entfalten als auch erschließen und damit für den Arbeitsmarkt verfügbar machen würde. Wo McClelland Wertfragen in erlernbare (Denk-)Routinen übersetzte, machte er aus schul- und hochschulpolitischen Fragen ein psychologisches Passungsproblem. Das von ihm 1968 beschriebene »Passungsprinzip« versprach in einem nach individuellen Tüchtigkeiten differenzierenden Schulsystem Schüler für Themen zu motivieren, für die sie sich gar nicht interessieren und damit Probleme wie Schulmüdigkeit, Versagensangst und Disziplinschwierigkeiten zu beheben, ohne dass dabei über die zu vermittelnden Inhalte diskutieren zu werden brauchte. Die Kompetenz, die zum eigenen Können passenden Aufgabenschwierigkeiten zu wählen, sich also die richtigen Ziele zu setzen und das eigene Leistungsverhalten zu steuern, war nach Heckhausen (und McClelland) ausschlaggebender für den »Berufs- und Lebenserfolg« als der Besitz intellektueller Fähigkeiten. Obwohl schon Anfang der siebziger Jahre empirische Studien offenlegten, dass Tüchtigkeitsgruppierung allerlei negative Folgen zeitigte, sollte sie dennoch Verbreitung finden, wofür Heckhausens persönliches Engagement sowohl im breit rezipierten Funkkolleg wie auch in der Lehrerbildung einen nicht unwesentlichen Beitrag leistete.

Lautete die organisatorische Konsequenz des Passungsprinzips für die Schule Differenzierung, so jene für den tertiären Bildungsbereich Selektion. In dem Maße, in dem mit zunehmenden Alter Begabungspotentiale weitgehend feststünden, müssten die unterschiedlichen Hochschultypen jene auslesen, deren »individuellen Realisierungsmöglichkeiten« die Weiterförderung gesellschaftlich rentabel mache. Dafür forderte Heckhausen Wettbewerb zwischen lokal unabhängigen Universitäten und ein Höchstmaß an individualisierter Lehre – und Kurse zur Steigerung der Studienmotivation nach dem Vorbild von McClellands Unternehmertrainings. Dieses hochschulpolitische Plädoyer für Individualisierung auf den Bereich der

Forschungsförderung ausdehnend, entwarf er zudem Auswahlkriterien, deren vorgeblich rein formaler Charakter forschungspolitische Wertfragen (Wozu soll geforscht werden?) in wissenschaftliche Gütefragen (Was ist gute Forschung?) übersetzte und so die Fokussierung auf Verhaltensmodifikation innerhalb der Psychologie ihrer ethischen Fragwürdigkeit entkleidete – ein Schritt, der ihre finanzielle Förderung begünstigte.

Bezogen auf die Gesellschaft diente Heckhausen das Passungsprinzip schließlich zur Ausarbeitung einer Konzeption von Chancengleichheit, der gemäß Ungleichheit im Namen optimaler Individualförderung ebenso gerecht wie funktional notwendig erschien und damit als eigentlich zwingende Vorlage in einer Zeit, in der es angesichts knapper werdender Ressourcen darauf ankäme, auf produktive Art sparsam zu sein. Heckhausens diverse bildungspolitischen Vorschläge erhielten hier den Status psychotechnischer Lösungsangebote für die große Frage nach den Bedingungen sozialer Gerechtigkeit. Dass Christdemokraten Ende der siebziger Jahre in Debatten um die zukünftigen Leitlinien ihrer Partei darauf zurückgriffen, zeigt, dass aus Psychotechnik herkömmliche Politik werden konnte, nämlich der wertbasierte (statt vermeintlich technisch-neutrale) Anspruch, die Gesellschaft in eine ganz bestimmte Richtung zu lenken. Als in den achtziger und neunziger Jahren der Anspruch auf individuelle Optimalität parteiübergreifend zum Allgemeingut wurde, sollte die Gleichheit parteiübergreifend als Leitwert an Bedeutung verlieren und die Ungleichheit zum positiven Eigenwert aufsteigen – und mit ihr der Rekurs auf individuelle Verantwortung. Darauf konnte hier freilich nur ausblickhaft verwiesen werden. In Heckhausens Schrift *Leistung und Chancengleichheit* war diese Tendenz jedenfalls vorweggenommen und mit Verweis auf die menschliche Natur gerechtfertigt worden.

Ob Selbststeuerungspolitik auf die Mobilisierung Einzelner durch Training oder die Einrichtung »passender« Strukturen für alle als Einzelne zielte, auf strukturellen Individualismus, machte für das dahinterstehende Anliegen kaum einen Unterschied: in beiden Fällen ging es letztlich um Wirtschaftswachstum, um die Sicherung des Status quo durch Steigerung der nationalökonomischen Leistungseffizienz. Wurde bei McClelland deutlich, dass sich dies im Rahmen von Trainingsprogrammen eher nicht erreichen ließ, so lässt sich der Beitrag Heckhausens zu diesem Ziel nur schwer beurteilen. Eine bildungsökonomische Bilanz leistungsdifferenzierender Maßnahmen in Schulen und Hochschule gibt es meines Wissens nicht. Festgehalten werden kann aber: Beide Motivationspsychologen richteten sich auf ihre Weise gegen zentrale staatliche Strukturen und auf die Verteidigung institutioneller Autonomie, auf Wettbewerb als Garant für Exzellenz und Produktivität. Ihr

Engagement für »Selbstverwirklichung« durch Selbststeuerung war gerade nicht gegen den Kapitalismus gerichtet wie bei den Anhängern der *counter culture* und den Gründerinnen von Kinderläden.¹ Es wurde vielmehr zu dessen Förderung betrieben. Das aber heißt auch: im Rahmen des noch bestehenden Wohlfahrtsstaats, als ein Element innen- und außenpolitischer Entwicklungsmaßnahmen.

¹ Wie allerdings neuere Forschungen zeigen, bestand zwischen *counter culture* und Kapitalismus schon in den 1960er Jahren kein unüberbrückbarer Gegensatz. Abraham Maslow konnte mit seinem Konzept der Selbstverwirklichung beide Bereiche erfolgreich bespielen, siehe dazu Weidman 2016, Lussier 2019.

Schlussbetrachtung

Selbststeuerung – ein Beitrag zum Ende der Moderne?

Die Geschichte der Selbststeuerung, so habe ich zu zeigen versucht, ist mit jener der Hochmoderne eng verknüpft, weil Selbststeuerung in dem Maße möglich wurde, wie die hier untersuchten Psychologen den Willen in Reaktion auf zentrale Moderne-Probleme verwissenschaftlichten. Hatten die modernen Erfahrungen der Orientierungslosigkeit, der Ratlosigkeit und der Nachgiebigkeit Selbststeuerung als Desiderat aufkommen lassen, ohne dass sich dieses schon widerspruchlos verwirklichen ließ, so war es bezeichnenderweise gerade die Pluralisierung der Lebenswelt, die entfremdende Erfahrung des Wechsels zwischen den Welten, die Kurt Lewin dazu veranlasste, den Willen als Person-Umwelt-Verhältnis grundlegend neu zu denken – und so, wenigstens der Möglichkeit nach, steuerbar zu machen.

In der Rückschau gab damit der Verlust des Allgemeinen, nämlich der *einen* Welt, als Erfahrungstatsache gerade den Kontext ab, in dem der Wille dezentriert wurde; während die Mobilisierung der auf dieser Grundlage entwickelten Selbststeuerungstechniken für politische Zwecke seit den sechziger Jahren zum weiteren Abbau dieses Allgemeinen beitrug – und damit zum Ende der Moderne. So jedenfalls lautete meine eingangs formulierte These. Aber ist das nicht ein Zirkelschluss? Wird hier nicht die Voraussetzung für Selbststeuerung zugleich als deren Konsequenz gesetzt?

Dazu ist erstens zu sagen, dass die Krise des Allgemeinen, die der Selbststeuerung vorausging, nicht dieselbe war, die ihr folgte (und selbstverständlich nicht nur *ihr*). Wie wir sahen, zielte der Fragmentierungsdiskurs zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch immer auf die Restitution von Ganzheit und von Sinn, noch immer auf die Suche und die Wiederherstellung der *einen*, nun als »Umwelt« gedachten Welt.¹ Erwies sich dabei auf der individuellen Erfahrungsebene gerade der Wille als die Verbindungen herstellende, Sinn stiftende Instanz, so das Paradigma der Planung auf staatlich-administrativer Ebene als die optimistische Strategie, mit der sich Gesellschaft würde steuern lassen. Der seit den späten sechziger Jahren aufflammende Komplexitätsdiskurs hingegen war geprägt von der illusionslosen Gewissheit seiner eigenen Unumkehrbarkeit, mit dem sich gerade das Scheitern planender

¹ Vgl. mein Kapitel 4, siehe auch Eisenstadt 2006, S. 38.

Politik erklären und ein Plädoyer für weniger staatliche Steuerung rechtfertigen ließ. Selbststeuerung konnte so als Antwort erscheinen, die »dem politisch-administrativen Handeln die (nicht nur institutionelle, sondern auch intellektuelle) Konfrontation mit komplexen sozialen Problemlagen ersparte«, wie Ariane Leendertz argumentiert hat.²

Zweitens meint die These vom Ende der Moderne mehr als nur ein akut werdendes Komplexitätsbewusstsein und die verschiedenen Versuche, damit fertigzuwerden. Sie meint darüber hinaus, wie Philipp Sarasin an einer Fülle von Beispielen gezeigt hat, das Verblassen einer breit geteilten Hoffnung auf die bessere Welt, die man entweder im kollektiv-revolutionären Kampf erringen oder der man sich durch einen immer weiter tragenden technisch-wissenschaftlichen Fortschritt graduell annähern werde; sie meint die Abschwächung des Gedankens staatsbürgerlicher Gleichheit zugunsten einer Politik der Differenz, deren Bezugsgröße nicht mehr das Gemeinwohl aller, sondern die Anerkennung einzelner Gruppen, von ihren Identitäten ist; sie meint den allgemein gewordenen Anspruch auf Selbstverwirklichung durch die unbedingte Konzentration ganz auf sich selbst und dessen Einlösung durch freie Konsumwahl und parzellierte Weltwahrnehmung (technologisch forciert); und sie meint schließlich im allergrundlegendsten Sinne die Pluralisierung jenes Referenzrahmens, von dem her in der Moderne die gemeinsame Welt erkannt und gedacht werden konnte, das Aufkommen eines »epistemologischen Individualismus« (Roy Wallis), der die Vorstellung von der »Universalität der Vernunft« zu einer persönlichen Haltung herabstufte, die man einnehmen kann, aber nicht einnehmen muss, weil es nur eine unter anderen ist – um hier nur die wichtigsten Punkte zusammenzufassend aufzuzählen.³

Haben nun die hier untersuchten Motivationspsychologen mit ihren Theorien und Technologien, ihrem »Denken« und ihrem Engagement zu *diesen* Entwicklungen beigetragen? Ich meine ja und nein – ein Fazit, das zwischen dem, was geschrieben und gesagt, und dem, was tatsächlich getan und bewirkt wurde, unterscheidet.

David McClelland, obwohl ein verkappter Zivilisationstheoretiker, der sich zeitweise für nichts mehr interessierte als das ökonomische Auf und Ab unterschiedlicher Kulturräume oder eben Zivilisationen, erwies sich nicht nur als Kritiker des modernisierungstheoretischen Ansatzes, sondern auch als Vorläufer einer staatsseptischen Position, die Regieren statt als zentral-planerische Herrschaft, als dezentrale, nicht-hierarchische Selbststeuerung

² Leendertz 2016, S. 126.

³ Siehe Sarasin 2021, S. 417–426.

dachte, womit sich bei ihm bereits jenes Staatsverständnis andeutete, das seit den siebziger Jahren zumindest semantisch-konzeptionell dominant werden sollte.⁴ Statt auf die umfassende Vermittlung »westlicher« Werte samt der sie verkörpernden Institutionen und der von ihnen ausgehenden gesellschaftlichen Umwälzungen – die Modernisierungstheoretiker Walt Rostow und Max Millikan sprachen wiederholt von »revolution«⁵ –, setzte er gleichsam bescheidener auf die Mobilisierung Einzelner in einer Weise, die wirtschaftliches Wachstum entweder mit Traditionalismus zu vereinbaren versprach oder von einer spezifischen Wertorientierung überhaupt zu entkoppeln beanspruchte. Nicht auf einen »modern spirit« kam es ihm zufolge an, sondern auf einen »entrepreneurial spirit«. Dass dieser sich mit jenem nicht decke, schienen seine Trainingseinsätze in den Ländern des Globalen Südens empirisch zu bestätigen.⁶ »[T]hose who developed their businesses more rapidly were no more modern in attitudes and behaviors than those who did not«,⁷ hielt er Alex Inkeles und David H. Smith als Fazit seines Indien-Einsatzes entgegen, gerade weil diese in ihrer Studie *Becoming Modern* (1974) eine solche Möglichkeit nicht vorsahen. Wie ich zu zeigen versucht habe, war das eine Sichtweise, die McClelland bereits in den fünfziger Jahren auszuarbeiten begann, als er aus motivationspsychologischer Perspektive darüber nachdachte, wie die amerikanische Demokratie verbessert werden könnte. Schon in dieser Zeit entstand bei ihm eine Vorstellung von Politik, die das Wohl des Einzelnen ohne ein wertbasiertes Gemeinwohl realisieren würde, ohne Rekurs auf – ja in expliziter Absage an – die abstrakt bleibenden Größen Staat und Nation, weil im unterstellten Streben aller nach individueller Vervollkommnung ein jeder auf das Feedback des anderen angewiesen sei und sich im Ganzen so ein harmonischer Ausgleich ergebe.⁸

Heinz Heckhausen auf der anderen Seite trat, wie wir sahen, für einen strukturellen Individualismus ein, der praktisch auf Selektion und Differenzierung hinauslief, weil gemäß seines motivationspsychologischen »Passungsprinzips« optimale Selbstentfaltung nur durch maximal individualisierte Anforderungskonstellationen möglich sei. Bezogen auf die politischen Gegebenheiten lief dies auch bei ihm auf »dezentralisierte Machtverhältnisse« hinaus, auf einen schwachen Staat, in dem »Regelmechanismen des Leistungsprinzips« ebenso »frei« zur Geltung kämen »wie [...] in der Wirtschaft«.⁹

4 Siehe dazu aus ideengeschichtlicher Perspektive August 2021, S. 375–411.

5 Millikan/Rostow 1957, S. 4f.

6 Siehe meine Ausführungen in Kapitel 10, besonders Kapitel 10.

7 McClelland 1976b, S. 166.

8 Zu McClellands Politikverständnis, siehe meine Ausführungen in Kapitel 7.

9 Heckhausen 1974d, S. 93.

Eine so eingerichtete Gesellschaft hielt er gerade deshalb für chancengleich, weil sie ungleich wäre. Nicht auf Gemeinwohl und Solidarität kam es ihm dabei an, sondern auf Selbstverantwortung, Selbstverwirklichung, Wettbewerb und Unterschiedlichkeit. Wie seine didaktischen Vorschläge für die Schule und die Hochschule im Kleinen zeigten, war dann auch nicht der *Klassenverband* oder der *Studienjahrgang*, sondern die kleine Lerngruppe oder gleich der oder die Einzelne die Bezugsgröße seines reformerischen Denkens. Eine Perspektive, die auf der motivationspsychologischen Einsicht gründete, dass es »keinen optimalen Unterrichtsstil für alle« geben könne.¹⁰ Heckhausen verwies diesbezüglich gern auf reformpädagogische Ansätze, die bereits zu Beginn des Jahrhunderts das Kind in seiner Lernumgebung in den Mittelpunkt gerückt hatten. »Es waren Schüler einer Montessori-Schule,« schrieb er etwa in *Bessere Lernmotivation und neue Lernziele* (1974), »die mit einer inneren Differenzierung im Klassenverband bereits vertraut waren.«¹¹

Wie wir sahen, trat aber mit der motivationspsychologischen Reformulierung dieses reformpädagogischen Kind-Zentrismus an die Stelle von Interesse Motivierung, was bedeutete, dass weniger die Vermittlung von Inhalten, als die von Fähigkeiten zur Selbststeuerung wichtig wurde, weniger Bildung und mehr der Erwerb von nicht-akademischen Kompetenzen – denn diese seien es, wie Heckhausen immer wieder beteuerte, von denen der »Berufs- und Lebenserfolg« abhängt.¹² Ziel der Schule wurde dieser Sichtweise zufolge so die Erziehung von Einzelnen, die sich selbst als Verursacher zu erleben gelernt haben und die Einrichtung von Strukturen, die das Erleben der eigenen Wirksamkeit ermöglichen, nicht aber die Vermittlung übergreifender Werte. »Es wäre fatal«, schrieb Heckhausen, »wenn man dem verfällt, was man als ›uniformes Idealbild für alle‹ bezeichnen könnte [...]. Es wäre nicht deshalb fatal, weil es gelingen könnte. Es kann nicht gelingen. Es wäre fatal, weil es – motivationspsychologisch gesehen – in eine Art pädagogischer Tyrannei ausarten müsste.« Das war weniger ein Bekenntnis zum Wertepluralismus als eine Absage an Wertorientierung überhaupt. Als ob eine motivationspsychologisch informierte Erziehung zur Selbststeuerung eine erstmals wertfreie Form der Erziehung sei, nämlich eine, die jedem und jeder seine oder ihre Wertorientierung unberührt belässt, um sie »in all ihrer Unterschiedlichkeit« zur »Erfüllung« zu bringen.¹³

Aussagen wie die hier nochmals zitierten sprechen nun für sich besehen

¹⁰ Heckhausen, Verhaltensänderungen durch mitmenschlichen Umgang, S. 16. Vgl. meine Ausführungen in Kapitel 11., insbesondere zum Passungsprinzip in Kapitel 11.

¹¹ Heckhausen 1974b, S. 585.

¹² Siehe Kapitel 11.

¹³ Heckhausen 1974b, S. 600.

tatsächlich dafür, dass motivationspsychologische Konzepte den Abbau des modernen Allgemeinen beförderten, insofern in ihnen ein Denken artikuliert wurde, das Gesellschaft als Feedback-gesteuertes Optimierungsregime konzipierte, das übergreifenden Werten eine Absage erteilte und Individualität als das verstand, was aus Differenzierung, Distinktion und Wettbewerb hervorgeht, aus Abgrenzung und Anerkennung von Verschiedenheiten, forciert durch Praktiken des Vergleichens und Selektierens. Ein solcher Schluss aber griffe zu kurz, oder besser: zu weit. Denn die gesellschaftliche Wirksamkeit dieses »Denkens« war nicht nur von seiner erfolgreichen Übersetzung in entsprechende Psychotechniken abhängig, sondern auch und vor allem von deren Verbreitung, Übernahme und strukturellen Verstetigung, ihrer, wenn man so will, Verstrukturierung. Wie wir sahen, erlebten gerade im Hinblick auf Übernahme und Verstetigung sowohl McClelland wie auch Heckhausen Misserfolge, was zumindest darauf hindeutet, dass Selbststeuerung eines Rahmens bedarf, den sie selbst nicht herstellen kann.

Die »Krise des Regierens« Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre, die, wie ich argumentiert habe, eine wichtige Voraussetzung für die zeitweilig steigende Nachfrage nach motivationspsychologischen »Lösungen« für gesellschaftliche Probleme erzeugte, führte letztlich nicht zum Staatsversagen oder gar in eine umfassende »Krise der Demokratie«, wie zeitgenössisch allenthalben konstatiert wurde.¹⁴ Sie führte auch nicht zur Reduzierung staatlicher Steuerung, vielmehr stellte die Politik in den zunehmend postindustriellen Gesellschaften vom Paradigma der Planung auf jenes der Prävention um; von Optimismus und Zuversicht auf Pessimismus und Gefahrenabwehr.¹⁵ Welche Rolle dabei die psychologisch forcierte Mobilisierung Einzelner spielte, kann aus der Verbreitung einer entsprechenden Beratungsliteratur und dem Dominantwerden entsprechender Semantiken allein nicht geschlossen werden, weil damit über deren Aneignungsweisen, Umdeutungen oder Nichtbeachtung noch nichts gesagt ist. Schon Ulrich Bröckling schrieb zu den Programmen des »unternehmerischen Selbst«: »So kohärent das Rationalitätsmodell, so ausgefeilt die Strategien der Zurichtung und Selbstzurichtung auch sein mögen, sie übersetzen sich niemals bruchlos in Selbstdeutungen und individuelles Verhalten.«¹⁶

14 So etwa sprach der amerikanische Journalist James Reston in seinem vielfach wiederabgedruckten *New York Times*-Artikel »The Crisis of Democracy« (2. März 1974) von einer »sickness of democracy«, gar vom »decline of the West« (Reston 1974), wozu David Runciman angemerkt hat: »The idea that something was seriously awry never went away, yet the promised cataclysm never arrived either.« Runciman 2018, S. 222, siehe dazu auch Metzler 2008, S. 243, 255.

15 Siehe die Beiträge bei Jarausch 2008.

16 Bröckling 2007, S. 283.

Noch wichtiger als diese immer bestehende Lücke zwischen Anspruch und Wirklichkeit bzw. Aneignung ist, dass sich psychologische Technologien gar nicht erst von selbst überall hin verbreiten – und wo sie zur Anwendung kommen auch auf andere, nicht auf Optimierung zielende Bedürfnisse treffen können. Das galt für die Versuche McClellands und seiner Kollegen, Leistungsmotivationstrainings als entwicklungspolitische Strategie zu etablieren. Und das galt für die Bemühungen Heinz Heckhausens, über eine jährlich mehrfach anzupassende Tüchtigkeitsgruppierung den Klassenverband *de facto* aufzulösen, um jeder und jedem Einzelnen die optimale Anforderungsbedingungen zu schaffen. Zwar leistete seine Passungstheorie ein wichtiges Argument für die Einführung von Fachleistungskursen in unterschiedlichen Schulformen. Jene feine Differenzierung aber, die dieses Prinzip eigentlich vorsah, setzte sich aufgrund einer umfassenden, wissenschaftlich fundierten Kritik an den nicht zuletzt psychischen Folgen, aber auch den organisatorischen Nebenwirkungen, die mit den ständigen Neuzuweisungen und damit verbundenen Abstiegsdrohungen verbunden waren, gerade nicht durch.¹⁷

Die psychologiehistorische Forschung ist erst jetzt im Begriff, die Frage nach den lokalen Aneignungsweisen psychologischer Konzepte jenseits ihrer diskursiven Dominanz systematisch zu erforschen.¹⁸ Womöglich rücken ihre Ergebnisse das bislang vorherrschende Bild vom bis heute andauernden »Psychoboom« in ein neues Licht, weil sich weiter bestätigt, dass psychologische Semantiken zwar zunehmen, die Selbstverhältnisse aber doch weniger oder anders prägen, als sowohl diese Zunahme nahelegt als auch die seit den sechziger Jahren dagegen vorgebrachte Kritik. Das würde dann auch bedeuten, dass es – natürlich, möchte man sagen – weiterhin andere, nicht einfach als »veraltet« abzuqualifizierende Leitvorstellungen gibt, auf die diese Konzepte treffen, andere Vorstellungen von Selbstverwirklichung, Glück und Gerechtigkeit, von Politik und Gesellschaft und dass es nicht so sehr um die Dominanz des einen oder andern Denkens geht, sondern um neu entstehende Mischformen in der gesellschaftlichen Praxis.

Globalsteuerung und *Selbststeuerung* – bezogen auf den Staat – sowie *Selbstbestimmung* und *Selbstregulation* – bezogen aufs Individuum – mögen

¹⁷ So schon das Fazit von Sattler 1980, S. 733.

¹⁸ Siehe etwa den Call for Papers »Historicizing ›Therapeutic Culture‹. Towards A Material, Pragmatic, And Polycentric History of Psychologization« (12. 2. 2022) für das *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, in dem gefragt wird: »Was the phenomenon (der Psychoboom) really as pervasive, enduring and unequivocally antagonistic to emancipatory politics and communal life, as suggested by many of the above-mentioned critical social theory works?« Amouroux et al. 2021, online: <https://infoclio.ch/sites/default/files/eventdocs/cfp-therapeutic-culture.pdf> (zuletzt aufgerufen: 23. 5. 2023).

als einander ergänzende und aufeinander bezogene Regierungs- bzw. Selbstführungsweisen verständlich werden, denn als aufeinander folgende, gar einander ausschließende Paradigmen, zwischen denen, wie Vincent August mit Blick auf den Aufstieg kybernetisch inspirierter Denkweisen argumentiert hat, ein »epistemische[r] Bruch«¹⁹ liege, der die Souveränitätskonzeption der Moderne vom Netzwerkdenken der Postmoderne trenne. Eine solche Gegenüberstellung spricht sowohl der Psychologie in ihrem Vermögen, die menschliche Natur allgemeinverbindlich zu definieren, als auch der Kybernetik in ihrem Anspruch, gesellschaftliche Komplexität neu fassbar zu machen, eine Bedeutung für Politik und Gesellschaft zu, die beide kaum je hatten.²⁰ So wie in den sechziger Jahren der keynesianische Wohlfahrtsstaat schon mit Regierungsweisen einherging, die auf Selbststeuerung und private Initiative setzten, so hat sich wahrscheinlich umgekehrt in der auf die siebziger Jahre folgenden Zeit trotz des offenkundigen Rückbaus sozialstaatlicher Maßnahmen staatliche Souveränitätsmacht erhalten.²¹ Schon Gabriele Metzler wies darauf hin, dass trotz der systemtheoretischen Staatskritik der siebziger Jahre es auch andere Stimmen gab, die statt vom Ende, vom Wandel des souveränen Staates sprachen. Die expandierende Policy-Forschung habe deutlich gemacht, »dass zwar staatliches Handeln vor komplexen Herausforderungen stehe, doch dass neue Formen staatlicher Steuerung entstünden, die Potenzialen gesellschaftlicher Selbststeuerung breiteren Raum ließen« – mit anderen Worten: Mischformen aus Global- und Selbststeuerung.²² Wie sich nicht nur das Staatsverständnis, sondern vor allem auch die Regierungspraxis in den letzten vierzig Jahren entwickelt haben, bleibt erst noch zu erforschen und wird wohl ähnlich differenziert zu bewerten sein wie die These vom sogenannten Wertewandel der siebziger Jahre.²³

19 August 2021, S. 173.

20 Zur vorübergehenden Bedeutung der Kybernetik Hagner 2008, mit Bezug auf die Pädagogik Oelkers 2008. Vincent August, der neben Michel Foucault Niklas Luhmann als Exponent des neuen, durch die Kybernetik informierten postmodernen Regierungsdenkens untersucht, räumt selbst mit Bezug auf Luhmann ein, dass dieser mit seinen Ideen letztlich wenig Einfluss auf das Politikverständnis der CDU ausübte und gerade darum – darin David McClelland ähnlich – in die Unternehmensberatung wechselte, um dann ausgerechnet in Mexiko Beratungen und Trainings anzubieten (ebenfalls McClelland ähnlich), siehe August 2021, S. 366.

21 Siehe zur Geschichte des Staatsdenkens in Westdeutschland innerhalb der Geschichtswissenschaft Metzler 2018.

22 Metzler 2008, S. 255.

23 Siehe zur Wertewandel-These aus geschichtswissenschaftlicher Sicht, Rödter 2014, Neuheiser 2014. Mit Bezug auf die Pauschalthese der neoliberalen Ökonomisierung aller Lebensbereiche seit den Achtzigerjahren differenzierend die Beiträge bei Graf 2019b.

Ein Beispiel dafür, dass auch auf der Ebene des Individuums der Versuch unternommen wird, *Selbstbestimmung* mit *Selbstregulation* zu verbinden, hat jüngst der dänische Psychologe Morten Nissen geliefert. Er schlägt vor, in motivationspsychologisch basierten Beratungsprozessen – er nennt das *Motivational Interviewing* als Beispiel – die Beratungssituation selbst und die darin dialogisch vollzogene Herstellung von Motivation systematisch mitzureflektieren. Motivation würde dann nicht mehr als innere Wahrheit der Person angesehen, sondern als sozial vermitteltes Konstrukt verstanden, an deren Verfertigung der oder die Beratene selbst beteiligt ist. »If motivation is a scientifically elaborated ›machinery‹,« fragt Nissen, »who runs it and for which purposes?« Die Antwort führt bei ihm zurück zum Willen: »to questioning the place of subjectivity and will.«²⁴ Auch wenn dieses Argument an das tautologische Paradox eines Willens zum Willen erinnert, mit dem diese Arbeit begann, scheint mir der Versuch einer solchen Verbindung doch zu zeigen, dass Wille und *Selbstbestimmung* von Motivation und *Selbststeuerung* selbst innerhalb der Psychologie nicht nur nicht verdrängt wurden, sondern neue Mischformen eingehen. Konzepte wie »meta-cognition« und »meta-motivation« deuten in diese Richtung. Sowohl die Geschichte der Verwissenschaftlichung des menschlichen Antriebs als auch das von diesem ausgehende gesellschaftspolitische Denken werden uns weiter begleiten.

24 Vgl. Nissen 2020, S. 81.

Dank

Dieses Buch ist aus meiner Dissertation hervorgegangen, die ich im Dezember 2021 am Historischen Seminar der Universität Zürich eingereicht, im März des folgenden Jahres verteidigt und im Frühjahr 2023 für die Veröffentlichung gekürzt und überarbeitet habe. Die Publikation des Buches beschließt ein Forschungsprojekt, das vor zehn Jahren mit Überlegungen zur Geschichte des Leistungskonzepts begann, bald zur Erkundung des Willens und seiner empirischen Erforschung führte und schließlich in grundlegende Fragen nach sozialer Gerechtigkeit und das Konzept der Moderne mündete.

An erster Stelle gilt mein Dank Philipp Sarasin, der als Erstbetreuer meiner Dissertation den gesamten Forschungsprozess mit großem Vertrauen, vielen intellektuellen Anregungen und nie nachlassendem Interesse intensiv begleitet hat und der mir auch bei recht grundlegenden Richtungsänderungen die Freiheit ließ, meinen eigenen Weg zu finden – ein Weg, der gerade zu Anfang noch zwischen philosophischen Neigungen und historischem Interesse schwankte. Dass mich Philipp Sarasin im Sommer 2013 aus Berlin kommend in Zürich sehr herzlich aufnahm, war für mich ein großes Glück; dass er mich gegen Ende des Projekts als Assistent an seinem Lehrstuhl anstellte, eine substantielle Hilfe in Zeiten finanzieller Unsicherheit. Ich kann mir auch rückblickend keinen besseren Betreuer und auch keinen anregenderen Ort – nämlich das seinerzeit bestehende »Zentrum Geschichte des Wissens« an der ETH und der Universität Zürich – für das Projekt vorstellen.

Mein Dank gilt zweitens Veronika Lipphardt, die die Zweitbetreuung der Dissertation übernahm und mich noch vor deren Beginn am Berliner Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte als Research Assistant anstellte. Auch das empfinde ich als Glück, da ich ohne diese prägende Zeit wohl nicht mit der Wissenschaftsgeschichte in Berührung gekommen wäre. Am MPIWG lernte ich eine überaus stimulierende Forschungsatmosphäre kennen, die mir selbst Lust auf Forschung machte. Veronika Lipphardt hat mit ihrem Zuspruch, ihrem Interesse an meinen Fragen, ihrer beeindruckenden Offenheit und dem großzügig gewährten Freiraum zur Teilnahme an internen Kolloquien, Vorträgen und Lehrveranstaltungen entscheidend dazu beigetragen, dass ich den unsicheren Weg in die Wissenschaft eingeschlagen habe.

Dem Schweizerischen Nationalfonds, der Universität Zürich und der Salomon David Steinberg Stipendien Stiftung bin ich für die finanzielle Unterstützung dankbar, ohne die dieses Projekt nicht hätte realisiert werden können. Kijan Espahangizi danke ich für die unkomplizierte Anstellung am »Zentrum Geschichte des Wissens«, als ich genötigt war, eine Finanzierungslücke zu überbrücken. Svenja Goltermann danke ich für ihre Unterstützung ganz am Ende des Projekts und für ihre freundliche Assoziierung an ihrem Lehrstuhl kurz nach dessen Abschluss.

Für anregende Gespräche und Feedbacks auf einzelne Kapitel danke ich insbesondere Pascal Germann, Lucia Herrmann, Jonathan Pärli, Mischa Suter, Marie Kolkenbrock und Viktoria Boretska, außerdem den wechselnden Teilnehmerinnen des Forschungskolloquiums der Forschungsstelle für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte am Historischen Seminar der Universität Zürich, wo ich mein Projekt über die Jahre mehrfach zur Diskussion stellen durfte. Ein besonderer Dank gilt Monika Wulz für das produktive Nachdenken über »scientific political activism« im Rahmen eines gemeinsam an der ETH organisierten Workshops und die daraus hervorgegangene Special Section für NTM (herausgegeben zusammen mit ihr und Pascal Germann). Stephan Graf und Niki Rhyner danke ich für die gemeinsame Organisation der zweiten »History of Science Suisse«-Konferenz und die daraus entstandenen neuen Kontakte.

Jamie Cohen-Cole danke ich für die Einladung an die George Washington University in Washington, D. C., die Aufnahme in sein Forschungskolloquium am Department of American Studies und die Unterstützung bei meinen Archivrecherchen in den USA. Die vielfältigen Gespräche während meines sechsmonatigen Aufenthalts haben meinen Horizont enorm erweitert und dem Projekt wichtige Impulse gegeben. Hervorheben möchte ich hier auch Victor Strazzeri, von dessen Max Weber Expertise ich profitiert und dessen Gesellschaft in DC ich sehr geschätzt habe. Außerdem möchte ich Angela Zimmerman danken für die Aufnahme in ihre »Little Red Reading Group«, in der ich das Vergnügen hatte, laut reihum Mao zu lesen.

Ausschnitte einzelner Teile des Manuskripts sowie verwandte Themen habe ich in verschiedenen Arbeitsphasen auf Konferenzen und Workshops präsentiert, so in Zürich, Basel, Lausanne, Mainz, Chicago, Buenos Aires, Washington, D. C. und Cambridge (UK). Ich danke allen, die mir bei diesen Gelegenheiten wertvolles Feedback gegeben haben, insbesondere Philipp Sarasin, Jakob Tanner, Svenja Goltermann, Alexa Geisthövel, Nina Verheyen, Harro Maas, Jérôme Baudry, Werner Plumpe, Brigitta Bernet, Peter-Paul Bänziger, Norbert Ricken, Sabine Reh, Marcelo Caruso, Jamie Cohen-Cole, Kimberly Propolus und Marie Kolkenbrock.

Danken möchte ich auch dem Reference Staff der Harvard University Archives für die Unterstützung vor Ort und die schnelle Bearbeitung von Anfragen auch aus der Ferne. Für die hervorragende Betreuung bei meiner Recherche am Rockefeller Archive Center in Sleepy Hollow, New York, danke ich Bethany J. Antos. Auch danken möchte ich Lizette Royer Barton und Dorothy D. Gruich vom Cummings Center for the History of Psychology (University of Akron) für die unkomplizierte Beschaffung von Materialien zu David McClelland. Dank geht ebenfalls an Victor Chen und Judi Griffin vom U. S. Naval Research Laboratory in Washington, D. C. für die Beantwortung von Recherchefragen. Für Zugang zum Nachlass von Heinz Heckhausen danke ich Armin Stock vom Zentrum Geschichte der Psychologie an der Universität Würzburg, Jörg Lorenz vom Universitätsarchiv der Ruhr-Universität Bochum, Irit Thurow vom Bundesarchiv in Berlin, Robert Giesler vom Universitätsarchiv der Westfälische Wilhelms-Universität Münster und Raymond Bartsch vom Landesarchiv NRW.

Für die Aufnahme ins Programm von Konstanz University Press danke ich den acht Mitgliedern des wissenschaftlichen Beirats sowie Alexander Schmitz für die angenehme Zusammenarbeit und das sorgfältige Lektorat.

Für die vielen Gespräche über mehr als ein Jahrzehnt, Ermutigungen in schwierigen Phasen und eine wunderbare Freundschaft danke ich abschließend von Herzen Marie Kolkenbrock, der ich dieses Buch widme. Ich glaube, ohne ihren Zuspruch hätte ich das Selbstvertrauen zum Promovieren nicht gehabt.

Zürich, im Mai 2023
Lukas Held

Verzeichnisse

Abbildungen

Grafik 1: Häufigkeit der Nennungen (in Promille) der Schlüsselbegriffe »will« und »volition« in den Psychological Abstracts (1927–1985)

Grafik 2: Scoring System C for obtaining an individual's n Achievement score

Grafik 3: Diagramm Hypothetical series of events relating self-reliance values with economic and technological development

Grafik 4: Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior (Atkinson)

Grafik 5: Die Einflussquellen zur Steigerung der Motivierung (Nach dem Prozessmodell der Motivation)

Ungedruckte Quellen

Harvard University Archives

HUGFP 145, Papers of David McClelland

HUM 270, David C. McClelland collection compiled by David G. Winter

Ford Foundation Archives, Rockefeller Archive Center

General Correspondence, 1951–1970, Series 1955, David C. McClelland, Reel C-1180

Grant 05500211, Reel 17

Grant 05800400, Reel 81

Cummings Center for the History of Psychology, The University of Akron (CCHP)

Archives of the History of American Psychology, McClelland Papers

Herbert Simon Archive, Carnegie Mellon University, Digital Collections
<https://digitalcollections.library.cmu.edu/portal/index.jsp>

Herbert Simon Collection, Series VI: Consulting – 1942–2000

Defense Technical Information Center (DTIC)
DoD Technical Reports, Accession Number: AD0046312
online, <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/046312.pdf>.

Universitätsarchiv Münster

Bestand 63, Personalakten (1929–2002)

Bestand 207, Personaldossiers (ca. 1970–2011)

Adolf-Würth-Zentrum für Geschichte der Psychologie der Universität Würzburg

Nachlass Prof. Dr. Heinz Heckhausen

Universitätsarchiv Bochum, Ruhr-Universität Bochum

Abgabe Prof. Dr. Heinz Heckhausen

Landesarchiv NRW, Abteilung Westfalen (LAV NRW W) und Abteilung Rheinland (LAV NRW RW)

NW 178 Besetzung des Lehrstuhls für Psychologie in Bochum

RW 0620 Nachlass Prof. Dr. Helmut Schelsky

Bundesarchiv, Berlin-Reinickendorf (BArch)

PA Personenbezogene Unterlagen militärischer Herkunft bis 1945

Institut für Zeitgeschichte, München
Geuter, Ulfried, ZS/A 37, online http://www.ifz-muenchen.de/archiv/zsa/ZS_A_0037.pdf

Gedruckte Quellen

- Abderhalden, Emil (1904), *Bibliographie der gesamten wissenschaftlichen Literatur über den Alkohol und den Alkoholismus*, Berlin.
- Abderhalden, Emil (Hg.) (1920), *Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden. Abteilung I: Chemische Methoden*, Berlin, Wien.
- Ach, Narziß (1905), *Über die Willenstätigkeit und das Denken. Eine experimentelle Untersuchung mit einem Anhang: Über das Hipspsche Chronoskop*, Göttingen.
- Ach, Narziß (1907), »Experimentell-psychologische Untersuchungen über den Willen«, in: F Schumann (Hg.), *Bericht über den II. Kongreß für experimentelle Psychologie in Würzburg vom 18. bis 21. April 1906*, Leipzig.
- Ach, Narziß (1910), *Über den Willensakt und das Temperament*, Leipzig.
- Ach, Narziß (1913), »Willensuntersuchungen in ihrer Bedeutung für die Pädagogik«, in: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, Jg. XIV, S. 1–11.
- Ach, Narziß (1921), *Über die Begriffsbildung. Eine experimentelle Untersuchung*, Bamberg.
- Ach, Narziß (1927), »Experimentelle Untersuchungen über die freie Wahlentscheidung«, in: National Committee (Hg.), *9. International Congress of Psychology held at Groningen from 6 to 11 September 1926 under the presidency of Dr. G. Heymanns. Proceedings and papers*, Groningen, S. 219–222.
- Ach, Narziß (1928), »Über die Entstehung des Bewußtseins der Willensfreiheit«, in: *Bericht über den X. Kongress für Experimentelle Psychologie in Bonn von 20.–23. April 1927*, Jena, S. 91–91.
- Ach, Narziß (1932), »Finale Qualität (Gefügigkeit) und Objektion«, in: *Archiv für die gesamte Psychologie*, S. 267–366.
- Ach, Narziß (1933a), »Über den Begriff des Unbewußten in der Psychologie der Gegenwart«, in: *Zeitschrift für Psychologie*, Jg. 129, H. 4 bis 6, S. 222–245.
- Ach, Narziß (1933b), *Über die Determinationspsychologie und ihre Bedeutung für das Führerproblem*, Leipzig.
- Ach, Narziß (1935a), »Analyse des Willens«, in: Emil Abderhalden (Hg.), *Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden*, Band 6, Berlin.
- Ach, Narziß (1935b), »Willens- und Charakterbildung«, in: *Bericht über den X. Kongress für Experimentelle Psychologie in Bonn von 20.–23. April 1927*, Jena.
- Adams, J Donald (1947), »Speaking of Books«, in: *New York Times* (21. 12. 1947).
- Adams, Katherine (1997), »Interview with David McClelland«, in: *Competency: The Journal of Performance Through People*, Jg. 4, H. 3, S. 18–23.
- Adler, Alfred (1912), *Über den Nervösen Charakter. Grundzüge einer vergleichenden Individualpsychologie und Psychotherapie*, Wiesbaden.
- Adorno, Theodor W/Frenkel-Brunswik, Else/Levinson, Daniel J u. a. (1950), *The Authoritarian personality. Studies in prejudice*, New York.
- »Aktionsprogramm der SPD, 1953/54«, in: Wolfgang J Mommsen (Hg.), *Deutsche Parteiprogramme*, München 1960.

- Alexander, Franz (1946), »Mental Hygiene in the Atomic Age«, in: *Mental Hygiene*, Jg. 30, H. 4, S. 529–544.
- Allport, Gordon W (1937), *Personality. A Psychological Interpretation*, New York.
- Almond, Gabriel/Verba, Sydney (1963), *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, Princeton.
- Alper, Thelma G (1946), »Task-Orientation vs. Ego-Orientation in Learning and Retention«, in: *The American Journal of Psychology*, Jg. 49, S. 236–248.
- Alpert, Richard/Haber, Ralph Norman (1960), »Anxiety in academic achievement situations«, in: *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Jg. 61, H. 2, S. 207–215.
- Alschuler, Alfred S (1969), »Psychological Education«, in: *Journal of Humanistic Psychology*, Jg. 9, H. 1, S. 1–16.
- Alschuler, Alfred S/Tabor, Diane/McIntyre, Jamesm (1970), *Teaching Achievement Motivation. Theory and Practice in Psychological Education*, Middletown, Conn.
- American Psychiatric Association (1952), *Diagnostic and Statistical Manual Mental Disorders*, Washington, D. C.
- Anderson, James G/Evans, Francis B (1976), »Family Socialization and Educational Achievement in Two Cultures: Mexican-American and Anglo-American«, in: *Sociometry*, Jg. 39, H. 3, S. 209–222.
- Anderson, James William (1999), »Henry A. Murray and the Creation of the Thematic Apperception Test«, in: Lon Gieser/Morris I Stein (Hg.), *Evocative images: The Thematic Apperception Test and the art of projection*, Washington, D. C., S. 23–38.
- Anonymus (1949), »A long ›Cold War‹ Seen by Toynbee. British Historian at Luncheon Here Views Atlantic Pact as Boon to Europe«, in: *New York Times* (13. 4. 1949).
- Anonymus(1961), »Text of Kennedy's Message to Congress Proposing a New Foreign Aid Program«, in: *New York Times* (23. 3. 1961).
- Anonymus (1969), »Teaching Business Success«, in: *Time Magazine* (25. 4. 1969).
- Anonymus (1939), »Fascism in America. Like Communism It Masquerades as Americanism«, in: *Life* (6. 3. 1939), S. 23, 57–63.
- Anonymus (1966), »The widening ›Credibility Gap‹«, in: *Life* (12. 8. 1966), S. 50–57.
- Anonymus (1967), »Ballade der Leistung«, in: *Der Spiegel* (17. 4. 1967).
- Arndt, Erich (Hg.) (1975), *Wirtschaft und Gesellschaft. Ordnung ohne Dogma. Heinz-Dietrich Ortlieb aus Anlaß seines 65. Geburtstag gewidmet*, Tübingen.
- Arnold, William J (1968), »Introduction«, in: William J Arnold (Hg.), *Nebraska Symposium on Motivation*, S. vii–ix.
- Aschaffenburg, G (1903), *Das Verbrechen und seine Bekämpfung. Kriminalpsychologie für Mediziner, Juristen und Soziologen. Ein Beitrag zur Reform der Strafgesetzgebung*, Heidelberg.
- Atkinson, John William (1957), »Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior«, in: *Psychological Review*, Jg. 64, H. 6, S. 359–372.
- Atkinson, John William (1958), »Towards Experimental Analysis of Human Motivation in Terms of Motives, Expectancies, and Incentives«, in: J W Atkinson (Hg.), *Motives in Fantasy, Action, and Society. A Method of Assessment and Study*, Princeton, S. 288–305.

- Atkinson, John William (1983), »Biography«, in: John William Atkinson (Hg.), *Personality, Motivation, and Action. Selected Papers*, New York, S. 385–388.
- Atkinson, John William (1983b), »Personality, Motivation, and Action«, in: John William Atkinson (Hg.), *Personality, Motivation, and Action. Selected Papers*, New York, S. 359–383.
- Atkinson, John William/Hoselitz, Bert F (1958), »Entrepreneurship and Personality«, in: *Explorations in Entrepreneurial History*, Jg. 10, H. 3, S. 107–112.
- Barker, Roger G/Gibson, James J/Köhler, Wolfgang u. a. (1965), »Paul Thomas Young: Distinguished Scientific Contribution Award«, in: *American Psychologist*, Jg. 20, H. 12, S. 1084–1088.
- Bartlett, Frederic C (1932), *Remembering: A study in experimental and social psychology*, Cambridge.
- Bauer, Peter T (1957a), *Economic Analysis and Policy in Underdeveloped Countries*, London.
- Bauer, Peter T (1957b), *The Economics of Under-Developed Countries*, Chicago.
- Bauer, Peter T (1958), »Economic Growth and the New Orthodoxy«, in: *Fortune* (May), S. 142–143.
- Bauer, Peter T (1981), *Equality, the Third World, and Economic Delusion*, Cambridge, Mass.
- Becker, Gary S (1964), *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*, New York.
- Berelson, Bernard R/Lazarsfeld, Paul F/McPhee, William N (1954), *Voting. A Study of Opinion Formation in a Presidential Campaign*, Chicago.
- Bergmann, Wilhelm (1911), *Selbstbefreiung aus nervösen Leiden*, Freiburg i. Br.
- Berlew, David E/LeClere, William E (1974), »Social Intervention in Curaçao: A Case Study«, in: *Journal of Applied Behavioral Science*, Jg. 10, H. 1, S. 29–52.
- Berliner, Joseph S (1958), *Soviet Economic Aid: The New Aid and Trade Policy in Underdeveloped Countries*, New York.
- Bernheim, Hippolyte (1888), *Die Suggestion und ihre Heilwirkung*, Leipzig, Wien.
- Birnbaum, Karl (1911), *Die krankhafte Willensschwäche und ihre Erscheinungsformen. Eine psychopathologische Studie für Ärzte, Pädagogen und gebildete Laien*, Wiesbaden.
- Bolles, Robert C (1967a), »Historical Origins of Motivational Concepts«, in: Robert C Bolles (Hg.), *Theory of Motivation*, New York, S. 21–50.
- Bolles, Robert C (1967b), *Theory of Motivation*, New York.
- Bölsche, Wilhelm (1890), »Die Poesie der Großstadt«, in: *Das Magazin für Literatur*, Jg. 59, H. 40, S. 622–625.
- Boring, Edwin G (1950), *A History of Experimental Psychology*, New York.
- Bornemann, Ernst (1963), *Erziehungsberatung. Ein Weg zur Überwindung der Erziehungsnot*, München, Basel.
- Bouman, L (1919), »Experimentelle Untersuchungen über den Willen bei Normalen und Psychopathen«, in: *Psychiatrie Neurologie Bladen*, Jg. 23, S. 237–319.
- Breunig, Walter (1964), *Schuleintrittsalter und Reifedifferenzierung*, Freiburg u. a.
- Brickner, Richard M (1943), *Is Germany incurable?*, Philadelphia.
- Brown, Roger W (1953), »A determinant of the relationship between rigidity and authoritarianism«, in: *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Jg. 48, H. 4, S. 469–476.

- Brozen, Yale (1954), »Business Leadership and Technological Change«, in: *American Journal of Economics Sociology*, Jg. 14, H. 1, S. 1–12.
- Bruder-Bezzel, Almut/Bruder, Klaus-Jürgen (1973), »Die Quadriga der Ideologen«, in: *betrifft: erziehung*, Jg. 11, S. 16–28.
- Brzezinski, Zbigniew (1956), »The Politics of Underdevelopment«, in: *World Politics*, Jg. 9, H. 1, S. 55–75.
- Burris, Russell W (1958), *The Effect of Counseling on Achievement Motivation*, Indiana University (unpublished PhD thesis).
- Busch, Alexander (1959), *Die Geschichte des Privatdozenten: Eine soziologische Studie zur großbetrieblichen Entwicklung der deutschen Universitäten*, Stuttgart.
- Carl Friedrich von Siemens Stiftung (Hg.) (1974), *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips: Ein Symposium*, München.
- Christlich Demokratische Union Deutschlands (Hg.) (1976), *24. Bundesparteitag der Christlich Demokratischen Union Deutschlands*, Hannover, 24.–26. Mai 1976, Bonn.
- Christlich Demokratische Union Deutschlands (Hg.) (1978) *26. Bundesparteitag der Christlich Demokratischen Union Deutschlands*, Ludwigshafen, 23.–25. Oktober 1978, Bonn.
- Clark, Austen (1983), »Hypothetical Constructs, Circular Reasoning, and Criteria«, in: *The Journal of Mind and Behavior*, Jg. 4, H. 1, S. 1–12.
- Clark, Russell A/Teevan, Richard/Ricciutti, Henry N (1956), »Hope of Success and Fear of Failure as Aspects of Need for Achievement«, in: *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Jg. 53, H. 2, S. 182–186.
- Cohn, Thomas S/Carsch, Henry (1954), »Administration of the F-scale to a sample of Germans«, in: *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Jg. 49, H. 3, S. 471.
- Coleman, James S (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D. C.
- Coleman, James S (1971), »Education in the age of computers and mass communication«, in: Martin Greenberger (Hg.), *Computers, communications, and the public interest*, Baltimore.
- Coleman, James S (1972), »The children have outgrown the schools«, in: *Psychology Today* (February), S. 72–82.
- Cronbach, Lee J (1958), »Reviewed Work(s): Talent and Society. New Perspectives in the Identification of Talent by David C. McClelland, Alfred L. Baldwin, Urie Bronfenbrenner and Fred L. Strodtbeck«, in: *American Association for the Advancement of Science*, Jg. 128, H. 3328, S. 832.
- Czeskleba, Rolf (1967), »Rezension: McClelland, David C.: Die Leistungsgesellschaft«, in: *Das Argument*, Jg. 9, H. 43, S. 216–219.
- Dahrendorf, Ralf (1965), *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Osnabrück.
- Darwin, Charles (1859), *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*, New York.
- Däumling, Adolf (1958), »Motivation als psychologisches Grundproblem«, in: *Bericht über den 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*, 23.–27. September 1957, Göttingen, S. 40–53.
- Davis, Kingsley/Moore, Wilbert E (1945), »Some Principles of Stratification«, in: *American Sociological Review*, Jg. 10, H. 2, S. 242–249.

- de l'Aigle, Alma (1954), »Das Schulreifeproblem in der Schulpolitik«, in: *Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände*, Jg. 5, H. 55, S. 1–31.
- Denzer, Susanne/Offe, Heinz/Seeger, Falk u. a. (1973), »Forschungsprioritäten ohne politische Implikationen? Kritische Bemerkungen zu Heckhausens Prioritäten-Kanon«, in: *Psychologische Rundschau*, Jg. 24, S. 20–33.
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (1970), *Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik*, Bonn.
- Deutscher Bildungsrat (1970), *Empfehlungen der Bildungskommission 1967-1969*, Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (1975), *Bericht 75. Entwicklungen im Bildungswesen*, Bonn.
- Domay, E (1952), »Zur Bewährung des Kern'schen Grundleistungstests«, in: *Westermanns pädagogische Beiträge. Eine Zeitschrift für die Volksschule*, Jg. 4.
- Düker, Heinrich (1929), »Willenspsychologische Untersuchungen über freie und zwangsläufige Arbeit«, in: Hans Volkelt (Hg.), *Bericht über den 11. Kongress der Gesellschaft für Deutsche Psychologie in Wien, 9.–13. April 1929*, Jena, S. 71–78.
- Durand, Douglas E (1975), »Effects of Achievement Motivation and Skill Training on the Entrepreneurial Behavior of Black Businessmen«, in: *Organizational Behavior and Human Performance*, Jg. 14, H. 1, S. 76–90.
- Ebbinghaus, Hermann (1905), *Grundzüge der Psychologie*, Band 1, Leipzig.
- Ebbinghaus, Herrmann (1885), *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*, Leipzig.
- Eckstein, Gustav (1909), »Der Kampf ums Dasein«, in: *Die Neue Zeit. Wochenschrift der Deutschen Sozialdemokratie*, Jg. 27, H. 20, S. 695–711.
- Edding, Friedrich (1963), *Ökonomie des Bildungswesens: Lehre und Lernen als Haushalt und als Investition*, Freiburg im Breisgau.
- Edding, Friedrich (1965), *Bildung und Politik*, Pfullingen.
- Edding, Friedrich/Carnap, von Roderich (1962), *Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952–1960*, Frankfurt a. M.
- Edelstein, Wolfgang/Raschert, Jürgen (1969), »Durchlässigkeit und Differenzierung in der Gesamtschule. Gutachten für das Kultusministerium Baden-Württemberg«, in: Adalbert Rang/Wolfgang Schulz (Hg.), *Die differenzierte Gesamtschule. Zur Diskussion einer neuen Schulform*, München, S. 89–114.
- Edwards, Ward (1954), »The theory of decision making«, in: *Psychological Bulletin*, Jg. 51, H. 4, S. 380–417.
- Eigler, Gunther (1975), »Das Verhältnis von Lernen und Leistung als Forschungsproblem«, in: Heinrich Roth/Dagmar Friedrich (Hg.), *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten*, Band 1, Stuttgart.
- Engelmayer, Sheldon D/Wagman, Robert J (1978), *Hubert Humphrey. The Man and His Dreams*, New York.
- Epps, Edgar G (1973), »Race, Intelligence, and Learning: Some Consequences of the Misuse of Test Results«, in: *Phylon*, Jg. 34, H. 2, S. 153–159.

- Eppler, Erhard (1972), »Nicht Gleichheit – mehr Gerechtigkeit«, in: *Die Zeit* (3. 11. 1972).
- Erdmann, Karl Dietrich (1968), »Vorwort«, in: Heinrich Roth (Hg.), *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschung*, Stuttgart, S. 5–6.
- Eschle, Franz C R (1904), *Die krankhafte Willensschwäche und die Aufgaben der erzieherischen Therapie*, Berlin.
- Eulenburg, Franz (1908), *Der »Akademische Nachwuchs«: Eine Untersuchung über die Lage und die Aufgaben von Extraordinarien und Privatdozenten*, Leipzig.
- Evans, M Catherine (1954), »Review: The Achievement Motive«, in: *Journal of Counseling Psychology*, Jg. 1, H. 3, S. 198.
- Fassbender, Martin (1918), *Wollen, eine königliche Kunst. Gedanken über Ziel und Methode der Willensbildung und Selbsterziehung*, Freiburg im Breisgau.
- Fend, Helmut (1982), *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*, Weinheim bei Basel.
- Fend, Helmut/Knörzer, Wolfgang/Nagl, Willibald u. a. (1976), *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit*, Stuttgart.
- Fischer, Aloys (1912), »Probleme der Willenserziehung«, in: *Die deutsche Schule*, Jg. 16, S. 1–16.
- Fisch, Stefan/Rudloff, Wilfried (Hg.) (2004), *Experten und Politik. Wissenschaftliche Politikberatung in geschichtlicher Perspektive*, Berlin.
- Fleck, Ludwik (1929), »Zur Krise der »Wirklichkeit««, in: *Die Naturwissenschaften*, Jg. 17, S. 425–423.
- Floud, Jean (1959), »Reviewed Work(s): Talent and Society-New Perspectives in the Identification of Talent by D. C. McClelland, Alfred L. Baldwin, Urie Bronfenbrenner and Fred L. Strodbeck«, in: *American Journal of Sociology*, Jg. 65, H. 3, S. 314–315.
- Flößner, Wolfram (1973), »Ansatz, Entwicklung und Ergebnisse der Fachleistungsdifferenzierung an der Walter-Gropius-Schule in Berlin/Britz-Buckow-Rudow«, in: Wolfgang Keim (Hg.), *Gesamtschule: Bilanz ihrer Praxis*, Hamburg, S. 166–195.
- Ford, Clellan S (1970), *Human Relations Area Files: 1949–1969 A Twenty-Year Report*, New Haven.
- Forel, August (1902), *Der Hypnotismus und die Suggestive Psychotherapie*, Stuttgart.
- Forgas, Joseph P./Baumeister, Roy F./Tice, Dianne M. (Hg.) (2009), *Psychology of Self-Regulation. Cognitive, Affective, and Motivational Processes*, New York.
- Forschungsgruppe an der PH Westfalen-Lippe (1971), *Leistungsdifferenzierung an den Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen, Teil I: Pädagogische und soziologische Perspektiven*, Münster.
- Freud, Sigmund (1930), *Das Unbehagen in der Kultur*, Wien.
- Fromm, Erich (1947), »Hitler and the Nazi Authoritarian Character Structure«, in: T. M. Newcomb/ E. S. Hartley (Hg.), *Readings in Social Psychology*, New York, S. 413–426.
- Frommberger, Herbert (1955), *Das Sitzenbleiberproblem. Untersuchungen über das Versagen von Kindern in der Volksschule*, Dortmund.
- Gaither, Rowan H/Carroll, Thomas H/DeVane, William C u. a. (1949), *Report of the study for the Ford Foundation on policy and program*, Detroit.
- Gebhardt, Wilhelm Walther (1912), *Wie werde ich energisch? Vollständige Beseitigung körperlicher und seelischer Hemmnisse [...] durch eigene Willenskraft*, Leipzig.

- Gerling, Reinhold (1905), *Die Gymnastik des Willens. Praktische Anleitung zur Erhöhung der Energie und der Selbstbeherrschung. Kräftigung von Gedächtnis und Arbeitslust durch Stärkung der Willenskraft ohne fremde Hilfe*, Oranienburg.
- Giersch, Herbert (Hg.) (1981), *Towards an Explanation of Economic Growth. Symposium 1980*, Kiel.
- Ginzberg, Eli (1958), »Reviewed Work(s): Talent and Society: New Perspectives in the Identification of Talent. by David C. McClelland, Alfred L. Baldwin, Urie Bronfenbrenner and Fred L. Strodtbeck«, in: *American Sociological Review*, Jg. 23, H. 6, S. 746–747.
- Glässner, Gustav (1912), »Über Willenshemmung und Willensbahnung«, in: *Untersuchungen zur Philosophie und Psychologie*, Jg. 1, H. 7.
- Gottschaldt, Kurt (1926), »Über den Einfluss der Erfahrung auf die Wahrnehmung von Figuren«, in: *Psychologische Forschung*, Jg. 8, S. 261–317.
- Graefe, Oskar (1955), »Probleme psychologischer Erziehungshilfe«, in: Oskar Graefe/Heinz Heckhausen (Hg.), *Psychologische Forschung und praktische Erziehungshilfe*, München, S. 5–27.
- Graf, Otto (1926), »Über Ermüdung bei zwangsläufiger Arbeit«, in: *Arbeiten aus der Deutschen Forschungsanstalt für Psychiatrie in München (Kaiser-Wilhelm-Institut)*, Berlin, S. 409–421.
- Guetzkow, Harold (Hg.) (1963), *Groups, Leadership and Men. Research in Human Relations*, New York.
- Gurlitt, Ludwig (1906), *Erziehung zur Mannhaftigkeit*, Berlin.
- Hartfiel, Günter (Hg.) (1977), *Das Leistungsprinzip. Merkmale, Bedingungen, Probleme*, Opladen.
- Hack, Lothar (1966), »Was heißt schon Leistungsgesellschaft?«, in: *neue kritik*, Jg. 7, H. 35, S. 23–32.
- Hagen, Everett E (1962), *On the Theory of Social Change. How Economic Growth Begins*, Homewood.
- Hanfmann, Eugenia (1928), »Entstehung visueller Assoziationen«, in: *Zeitschrift für Psychologie*, Jg. 105, S. 147 ff.
- Harding, Lowry W (1956), »Reviewed Work(s): The Achievement Motive by David C. McClelland, John W. Atkinson, Russell A. Clark and Edgar L. Lowell«, in: *Educational Research Bulletin*, Jg. 35, H. 3, S. 80–81.
- Harris, T George (1971), »To Know Why Men Do What They Do. A Conversation with David C. McClelland«, in: *Psychology Today*.
- Harten-Flitner, Elisabeth (1978), *Leistungsmotivation und soziales Verhalten. Eine pädagogische Kritik der Leistungsmotivforschung*, Weinheim, Basel.
- Harten-Flitner, Elisabeth (1979), »Motivation und Leistungsdruck. Kritische Anmerkungen aus dem Bereich der Leistungsmotivationsforschung«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 25, S. 95–230.
- Hartung, Frank E (1956), »Reviewed Work(s): The Achievement Motive, by David C. McClelland, John W. Atkinson, Russell A. Clark and Edgar L. Lowell«, in: *American Journal of Sociology*, Jg. 61, H. 4, S. 378–379.
- Hayashi, T/Yamauchi, K (1964), »The relation of children's need for achievement to their parents home discipline in regard to independence and mastery«, in: *Bulletin Kyoto Gakugei University*, Jg. A, H. 25, S. 31–40.
- Heckhausen, Heinz (1954), *Aufgabehaltung und Leistung*, Münster (unveröffentlichte Dissertationsschrift).

- Heckhausen, Heinz (1955a), »Das Sorgenkind und seine Welt. Einführung in die Themen-Analyse«, in: Oskar Graefe/Heinz Heckhausen (Hg.) *Psychologische Forschung und praktische Erziehungshilfe*, München, Basel, S. 28–42.
- Heckhausen, Heinz (1955b), »Motivationsanalyse der Anspruchsniveau-Setzung«, in: *Psychologische Forschung*, Jg. 25, S. 118–154.
- Heckhausen, Heinz/Kemmler, Lilly (1957), »Entstehungsbedingungen der kindlichen Selbständigkeit. Der Einfluß der mütterlichen »Selbständigkeitserziehung« auf die seelisch-soziale Schulreife der Söhne«, in: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, Jg. 4, S. 603–622.
- Heckhausen, Heinz/Kemmler, Lilly (1959), »Mütteransichten über Erziehungsfragen«, in: *Psychologische Rundschau*, Jg. 10, S. 83–93.
- Heckhausen, Heinz/Kemmler, Lilly (1962), »Ist die sogenannte »Schulreife« ein Reifungsproblem?«, in: Karlheinz Ingenkamp (Hg.), *Praktische Erfahrungen mit Schulreifetests*, Basel, S. 52–89.
- Heckhausen, Heinz/Roelofsen, Irmgard (1962), »Anfänge und Entwicklung der Leistungsmotivation: (I.) im Wetteifer des Kleinkindes«, in: *Psychologische Forschung*, Jg. 26, S. 313–397.
- Heckhausen, Heinz (1963a), »Eine Rahmentheorie der Motivation in zehn Thesen«, in: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, Jg. 10, S. 604–626.
- Heckhausen, Heinz (1963b), *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*, Meisenheim am Glan.
- Heckhausen, Heinz (1964), *Leistungsmotivation, Lebensentwurf und sozialer Status*, Berlin.
- Heckhausen, Heinz (1965a), »Leistungsmotivation«, in: Hans Thomae (Hg.), *Handbuch Psychologie: Motivation*, Band 2, Göttingen, S. 602–702.
- Heckhausen, Heinz (1965b), »Leistungsmotivation und Unternehmer-Initiative«, in: *Tijdschrift voor Psychologie*, Jg. 13, S. 380–399.
- Heckhausen, Heinz (1966), »Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese«, in: Theo Herrmann (Hg.), *Psychologie der Erziehungsstile. Braunschweiger Symposium über Erziehungsstile* (28. 3.–31. 3. 1966), Göttingen, S. 131–169.
- Heckhausen, Heinz (1967a), *The Anatomy of Achievement Motivation*, London, New York.
- Heckhausen, Heinz (1967b), »Kleiner Steckbrief der Psychologie unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse an der Ruhr-Universität«, in: *Die Ruhr-Universität*, Jg. 10.
- Heckhausen, Heinz (1968a), »Achievement Motive Research: Current Problems and Some Contributions towards a General Theory of Motivation«, in: *Nebraska Symposium on Motivation*, S. 103–175.
- Heckhausen, Heinz (1968b), »Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten«, in: Heinrich Roth (Hg.), *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschung*, Stuttgart, S. 193–228.
- Heckhausen, Heinz (1968c), »Motivation in der Leistungsgesellschaft«, in: *Die deutsche Schule*, Jg. 60, S. 637–648.
- Heckhausen, Heinz (1969), »Erziehung und Leistung«, in: *Bild der Wissenschaft*, Jg. 6, H. 1, S. 348–353.
- Heckhausen, Heinz (1970), »Grundlagen des frühen und schulischen Lernens«, in: Erwin Schwartz (Hg.), *Funktion und Reform der Grundschule: Bericht des Grundschulkongresses 1969, Band 1: Begabung und Lernen im Kindesalter*, Frankfurt a. M., S. 73–100.

- Heckhausen, Heinz/Anweiler, Oskar/Dihle, Albrecht u. a. (1970), *Lehrer 1980. Lehrerbildung für die künftige Schule. Empfehlungen der Lehrerbildungskommission des Hochschul-Planungsbeirats des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf.
- Heckhausen, Heinz (1971a), »Die ›Integrierte Gesamthochschule‹. Ein neues Luftschloß am Planungshorizont der deutschen Hochschulpolitik«, in: *Deutsche Universitätszeitung*, Jg. 7, S. 197–203.
- Heckhausen, Heinz (1971b), »Was ist relevant und förderungswürdig in der angewandten Forschung? Aufgezeigt für die Beurteilung von Projekten zur Entwicklung vorschulischer Curricula«, in: *Psychologische Rundschau*, Jg. 22, S. 229–243.
- Heckhausen, Heinz (1972a), *Begabungsentfaltung für jeden*, Osnabrück.
- Heckhausen, Heinz (1972b), »Chancengleichheit und Leistungsprinzip in der Schulstruktur«, in: Richard Löwenthal/Walter Rüegg/Michael Zöller (Hg.), *Schule. Schulkrise – Schulreform, Lehrerbildung. Die Tagung des Bundes Freiheit der Wissenschaft auf Bühlerhöhe am 20.–23. Januar 1972*, Köln, S. 105–122.
- Heckhausen, Heinz (1972c), »Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs«, in: Lenelis Kuse/B Kroner (Hg.), *Sozialpsychologie. 2. Halbband: Forschungsbereiche*, Heidelberg, S. 955–1019.
- Heckhausen, Heinz (1972d), »Paper presented by Heinz Heckhausen«, in: International Association of Universities (Hg.), *Problems of Integrated Higher Education. An International Case Study of the Gesamthochschule*, Paris, S. 39–52.
- Heckhausen, Heinz (1973), »Einleitung«, in: Wolfgang Edelstein/Dieter Hopf (Hg.), *Bedingungen des Bildungsprozesses*, Stuttgart, S. 30–39.
- Heckhausen, Heinz/Krockow, Christian Graf von/Schlaffke, Winfried (1974), *Das Leistungsprinzip in der Industrie-Gesellschaft*, Köln.
- Heckhausen, Heinz (1974a), »Anlagen und Umwelt als Ursache von Intelligenzunterschieden«, in: Franz E Weinert/Carl-Friedrich Graumann/Heinz Heckhausen u. a. (Hg.), *Pädagogische Psychologie*, Band 1, Frankfurt a. M., S. 275–312.
- Heckhausen, Heinz (1974b), »Bessere Lernmotivation und neue Lernziele«, in: Franz E Weinert/Carl-Friedrich Graumann/Heinz Heckhausen u. a. (Hg.), *Funk-Kolleg. Pädagogische Psychologie*, Frankfurt a. M., S. 577–601.
- Heckhausen, Heinz (1974c), »Leistung – Wertgehalt und Wirksamkeit einer Handlungsmotivation und eines Zuteilungsprinzips«, in: Arnold Gehlen (Hg.), *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips: Ein Symposium*, München, S. 169–195.
- Heckhausen, Heinz (1974d), *Leistung und Chancengleichheit*, Göttingen.
- Heckhausen, Heinz (1975), »Leistungsprinzip und Chancengleichheit«, in: Heinrich Roth/Dagmar Friedrich (Hg.), *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten*, Band 1, Stuttgart, S. 101–152.
- Heckhausen, Heinz (1976a), »Anlage und Umwelt als Ursachen von Intelligenzunterschieden«, in: Carl-Friedrich Graumann/Heinz Heckhausen/Manfred Hofer u. a. (Hg.), *Pädagogische Psychologie, Teil III: Sozialisation*, Weinheim, S. 1–26.

- Heckhausen, Heinz (1976b), »Bessere Lernmotivation und neue Lernziele«, in: Carl-Friedrich Graumann/Heinz Heckhausen/Manfred Hofer u. a. (Hg.), *Pädagogische Psychologie, Teil IV: Sozial- und motivationspsychologische Aspekte der Schule*, Weinheim, S. 125–154.
- Heckhausen, Heinz/Kemmler, Lilly (1980), »Die Psychologie an der Universität Münster«, in: Heinz Dollinger (Hg.), *Die Universität Münster 1780-1980*, Münster, S. 325–330.
- Heckhausen, Heinz (1981), »Chancengleichheit«, in: Hans Schiefele/Andreas Krapp (Hg.), *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*, München, S. 54–61.
- Heckhausen, Heinz/Gollwitzer, Peter M/Weinert, Franz E (Hg.) (1987), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*, Berlin.
- Heckhausen, Heinz (1987a), »Die Überalterung der Hochschulabsolventen. Statt Überfrachtung des Studiums Ausbau der Graduiertenstudien«, in: *Mitteilungen des Hochschulverbandes*, Jg., H. 4, S. 212–214.
- Heckhausen, Heinz (1987b), »Perspektiven einer Psychologie des Wollens«, in: Heinz Heckhausen/Franz E. Weinert/Peter Gollwitzer (Hg.), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*, Berlin, S. 121–142.
- Heckhausen, Heinz (1990), »Vier Dekaden Motivations- und Volitionsforschung. Eine autobiographische Skizze«, in: Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung (Hg.), *Heinz Heckhausen. Erinnerungen, Würdigungen, Wirkungen*, Berlin, S. 1–30.
- Heid, Helmut (1988), »Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 34, H. 1, S. 1–17.
- Heller, Agnes (1974), *The Theory of Need in Marx*, London.
- Heller, Kurt (1966), »Der gegenwärtige Stand der Ermittlung und Erschließung von Begabungsreserven unter besonderer Berücksichtigung des psychologischen Beitrages«, in: *Schule und Psychologie*, Jg. 13, S. 322–338.
- Heller, Kurt/Nickel, Horst/Rosemann, Bernhard (1978), *Beurteilen und Beraten*, Stuttgart.
- Hoffmann, Volker (1972), *Der Klassencharakter der Gesamtschule: Bildungsökonomische, soziologische und erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem schulpolitischen Reformprojekt im Spätkapitalismus*, Berlin-Britz.
- Herrmann, Sebastian (2022), »Der Schmerz ist das Ziel. Wie sich Stress, Angst und Aufregung nutzen lassen, um Ziele zu erreichen.«, in: *Süddeutsche Zeitung* (6. 4. 2022).
- Hessen, Sergius (1936), »Die Methode der Maria Montessori und ihr Schicksal. Ein Beitrag zur Pädagogik des Vorschulalters«, in: Kurt Grube (Hg.), *Pädagogik in Geschichte, Theorie und Praxis*, Halle, S. 1–57.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1969), »Ungleichheit für Alle«, in: *Das Argument*, Jg. 54, H. 11, S. 361–388.
- Higgins, Benjamin (1968), *Economic Development. Principles, Problems and Policies*, London.
- Hildebrandt, H (1910), »Über die Beeinflussung der Willenskraft durch den Alkohol«, in: *Archiv für die gesamte Psychologie*, Jg. 1, H. 2.
- Höffe, Otfried (Hg.) (1977), *Über John Rawls' Theorie der Gerechtigkeit*, Frankfurt a. M.
- Holenstein, Elmar (1972), *Phänomenologie der Assoziation. Zur Struktur und Funktion eines Grundprinzips der passiven Genesis bei E. Husserl*, Den Haag.

- Hopf, Diether (1974), *Differenzierung in der Schule*, Stuttgart.
- Hoppe, Ferdinand (1931), »Erfolg und Mißerfolg«, in: *Psychologische Forschung*, Jg. 14, S. 1–62.
- Hoselitz, Bert F (1952), »Entrepreneurship and Economic Growth«, in: *The American Journal of Economics and Sociology*, Jg. 12, H. 1, S. 97–110.
- Hoselitz, Bert F (1961), »Tradition and Economic Growth«, in: Ralph Braibanti/Joseph J. Spengler (Hg.), *Tradition, Values, and Socio-Economic Development*, Durham, N. C.
- Hoselitz, Bert F (1967), »The Entrepreneurial Element in Economic Development«, in: Richard J. Ward (Hg.), *The Challenge of Development. Theory and Practice*, Chicago, S. 122–132.
- Howard, Jane (1968), »Inhibition Thrown to the Gentle Winds«, in: *Life* (2. 6. 1968), S. 48–65.
- Hurrelmann, Klaus (1971), »Die guten ins Töpfchen. Wie »Leistungsdifferenzierung« zu einer verfeinerten Form der Auslese wird. Bericht über zwei empirische Untersuchungen«, in: *betrifft: erziehung*, Jg. 10, S. 19–25.
- Husserl, Edmund (1901), *Logische Untersuchungen*. Zweiter Teil, Band 2, Halle.
- Husserl, Edmund (2012), *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*, Hamburg.
- Huston, Luther (1939), »Bund Activities Widespread. Evidence Taken by Dies Committee Throws Light on Meaning of the Garden Rally«, in: *New York Times* (26. 2. 1939).
- Inkeles, Alex (1966), »The Modernization of Man«, in: Myron Weiner (Hg.), *Modernization: The Dynamics of Growth*, S. 151–163.
- International Development Advisory Board (1951), *Partners in Progress. A Report to President Truman*, Washington, D. C.
- Iversen, Torben (2010), »Capitalism and Democracy«, in: Francis G Castles/Stephan Leibfried/Jane Lewis (Hg.), *The Oxford Handbook of the Welfare State*, Oxford, S. 601–623.
- Jäger, Siegfried/Sträuble, Irmgard (1978), *Die gesellschaftliche Genese der Psychologie*, Frankfurt a. M.
- James, William (1914), *The Energies of Men*, New York.
- Jensen, Arthur (1969), »How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?«, in: *Harvard Educational Review*, Jg. 39, H. 1, S. 1–123.
- Jencks, Christopher (1973), *Chancengleichheit*, Hamburg.
- Jünger, Ernst (1922), *Der Kampf als inneres Erlebnis*, Berlin.
- Jünger, Ernst (2000), *In Stahlgewittern*, Stuttgart.
- Kaltenbrunner, Gerd-Klaus (Hg.) (1975a), *Der überforderte schwache Staat. Sind wir noch regierbar?*, München.
- Kaltenbrunner, Gerd-Klaus (1975b), »Vorwort des Herausgebers«, in: Ders. (Hg.), *Der überforderte schwache Staat. Sind wir noch regierbar?*, München, S. 7–16.
- Kant, Immanuel (1784), »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?«, in: *Berlinische Monatsschrift*, Jg. 12, S. 481–494.
- Kaschnitz, Marie Luise (1949), »Angst«, in: *Die Wandlung*, Jg. 4, H. 8, S. 747–750.
- Katona, George (1962), »Review: The Achieving Society by David McClelland, Princeton: D. Van Nostrand Co., 1961«, in: *The American Economic Review*, Jg. 52, H. 3, S. 580–583.

- Kaufmann, Harry (1964), »Germanic Achievement«, in: *Contemporary Psychology*, Jg. 9, H. 12, S. 497–498.
- Keefe, Tim (1953), *Nebraska Symposium on Motivation*, Band 1, Lincoln, Neb.
- Keil, Heike (1968), »Rezension: McClelland, David: Die Leistungsgesellschaft. Psychologische Analyse der Voraussetzungen wirtschaftlicher Entwicklung«, in: *Archiv für die gesamte Psychologie*, Jg. 120, S. 323–327.
- Keim, Wolfgang (2009), »1968 und die Gesamtschule. Vergessene, verdrängte, unabgeholte Zusammenhänge«, in: Armin Bernhard/Wolfgang Keim (Hg.), *1968 und die neue Restauration*, Frankfurt a. M., S. 221–238.
- Kemmler, Lilly (1958), »Die Wirkung der Einschulung auf Kinder mit mangelnder seelisch-sozialer Schulreife«, in: *Schule und Psychologie. Zeitschrift für pädagogische Jugendkunde und Psychologie der Erziehung*, Jg. 5, H. 6, S. 33–37.
- Kemmler, Lilly (1970), *Erfolg und Versagen in der Grundschule. Empirische Untersuchungen*, Göttingen.
- Kennedy, James H/Burke, Kathleen Kennedy (1987), *An Analysis of the Management Consulting Business in the U.S. Today*, k. A.
- Kennedy, John F (1963), »Address Before the 18th General Assembly of the United Nations, September 20«, <https://www.jfklibrary.org/archives/other-resources/john-f-kennedy-speeches/united-nations-19630920>.
- Kern, Artur (1933), »Die Idee der Ganzheit in der völkischen Schulreform«, in: *Die deutsche Schule*, Jg. 37, S. 619–629.
- Kern, Artur (1951), *Sitzenbleiberelend und Schulreife. Ein psychologisch-pädagogischer Beitrag zu einer inneren Reform der Grundschule*, Freiburg im Breisgau.
- Kern, Artur (1954), *Sitzenbleiberelend und Schulreife. Ein psychologisch-pädagogischer Beitrag zu einer inneren Reform der Grundschule*, Freiburg im Breisgau. (2. Auflage mit neuem Vorwort).
- Kern, Artur (1965), *Aufgaben zur Feststellung des kindlichen Entwicklungsstandes bei 7- bis 10-Jährigen*, Koblenz.
- Kern, Artur (Hg.) (1970), *Die Schulreife in pädagogischer und psychologischer Sicht*, Frankfurt a. M.
- Kiper, Hanna/Mischke, Wolfgang (2008), *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*, Stuttgart.
- Kirzner, Israael M (1971), »Entrepreneurship and the Market Approach to Development«, in: Friedrich August Hayek (Hg.), *Toward Liberty. Essays in honor of Ludwig von Mises on the occasion of his 90th birthday*, September 29, Band 2, Menlo Park, S. 194–208.
- Klafki, Wolfgang (1970), »Der konsequenteste Schulversuch in der Bundesrepublik: Die integrierte Gesamtschule«, in: Wolfgang Klafki/Georg M. Rückriem/Willi Wolf u. a. (Hg.), *Erziehungswissenschaft 1: Eine Einführung*, Band 1, Frankfurt a. M., S. 194–214.
- Kluge, Norbert/Neusel, Ayla/Oehler, Christoph u. a. (Hg.) (1981), *Gesamthochschule Kassel 1971–1981. Rückblick auf das erste Jahrzehnt*, Kassel.
- Klüver, Jürgen/Jost, Wolfdietrich/Hesse, Karl-Ludwig (Hg.) (1983), *Gesamthochschule – Versäumte Chancen? 10 Jahre Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen*, Opladen.

- KMK-Kultusministerkonferenz (Hg.) (1962), *OECD-Konferenz in Washington 1961 - Wirtschaftswachstum und Ausbau des Erziehungswesens*, Bonn.
- Knight, Frank H (1942), »Profit and Entrepreneurial Functions«, in: *The Journal of Economic History*, Jg. 2, H. Supplement: The Tasks of Economic History, S. 126–132.
- Knight, Frank H (1921), *Risk, Uncertainty and Profit*, Boston.
- Kolb, David A (1965), »Achievement Motivation Training for Under-Achieving High-School Boys«, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, Jg. 2, H. 6, S. 783–792.
- Kracauer, Siegfried (1963), »Kult der Zerstreung«, in: Ders. (Hg.), *Das Ornament der Masse*, Frankfurt a. M., S. 311–317.
- Kracauer, Siegfried (1977), »Die Wissenschaftskrisis (1923)«, in: Ders. (Hg.), *Das Ornament der Masse*, Frankfurt a. M., S. 197–208.
- Kramer, Dale (1940), »The American Fascists«, in: *Harpers Magazine*, S. 380–393.
- Krapp, Andreas/Mandl, Heinz (1973), »Wer sich auf Schulreifetests verläßt, der ist verlassen. Ein Diskussionsbeitrag über die Fragwürdigkeit der Schulreifetests«, in: *Bayerische Schule*, Jg. 26, H. 9, S. 209–212.
- Kretschmer, Ernst (1921), *Körperbau und Charakter: Untersuchungen zum Konstitutionsproblem und zur Lehre von den Temperamenten*, Berlin.
- Kuhl, Julius (1983), *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*, Berlin.
- Kuhl, Julius (1987), »Motivation und Handlungskontrolle: Ohne guten Willen geht es nicht«, in: Heinz Heckhausen/Peter M. Gollwitzer/Franz E Weinert (Hg.), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*, Berlin, S. 101–120.
- Külpe, Oswald (1888), *Die Lehre vom Willen in der neueren Psychologie*, Leipzig.
- Külpe, Oswald (1893), *Grundriss der Psychologie*, Leipzig.
- Kultusministerium NRW (Hg.) (1968), *Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule*, Wuppertal.
- L., L. J. (1956), »Reviewed Work(s): The Achievement Motive by David C. McClelland, John W. Atkinson and Edgar L. Lowell«, in: *The Journal of Educational Research*, Jg. 49, H. 5, S. 396.
- Leibenstein, Harvey (1968), »Entrepreneurship and development«, in: *The American Economic Review*, Jg. 58, H. 2, S. 72–83.
- Lerner, Daniel (1958), *The Passing of Traditional Society. Modernizing the Middle East*, Chicago.
- Leveknecht, Helmut (1998), *90 Jahre HWWA. Von der Zentralstelle des Hamburgischen Kolonialinstituts bis zur Stiftung HWWA. Eine Chronik*, Hamburg.
- Leventhal, Gerald S/Buttrick, Richard/Weiss, Thomas (1973), »Attribution of value, equity, and the prevention of waste in reward allocation«, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, Jg. 27, H. 2, S. 76–286.
- Lévy, Paul-Emile (1903), *Die natürliche Willensbildung. Eine praktische Anleitung zur geistigen Heilkunde und zur Selbsterziehung*, Leipzig.
- Lewin, Kurt (1916), *Die Psychische Tätigkeit bei der Hemmung von Willensvorgängen und das Grundgesetz der Assoziation*, Berlin.

- Lewin, Kurt (1920), *Die Sozialisierung des Taylorsystems. Eine grundsätzliche Untersuchung zur Arbeits- und Berufs-Psychologie*, Band 4, Berlin.
- Lewin, Kurt (1922a), »Das Problem der Willensmessung und das Grundgesetz der Assoziation. I.«, in: *Psychologische Forschung*, Jg. 1, H. 1, S. 191–302.
- Lewin, Kurt (1922b), »Das Problem der Willensmessung und das Grundgesetz der Assoziation. II.«, in: *Psychologische Forschung*, Jg. 2, S. 65–140.
- Lewin, Kurt (1926a), »Filmaufnahmen über Trieb- und Affektäusserungen psychopathischer Kinder (verglichen mit Normalen und Schwachsinnigen)«, in: *Zeitschrift für Kinderforschung*, Jg. 32, S. 414–448.
- Lewin, Kurt (1926b), »Vorbemerkungen über die psychischen Kräfte und Energien und über die Struktur der Seele«, in: Ders. (Hg.), *Vorsatz Wille und Bedürfnis*, Berlin, Heidelberg, S. 5–39.
- Lewin, Kurt (1926c), »Vorsatz, Wille und Bedürfnis«, in: *Zeitschrift für Psychologische Forschung*, Jg. 7, S. 330–385.
- Lewin, Kurt (1929), *Die Entwicklung der experimentellen Willenspsychologie und die Psychotherapie*, Leipzig.
- Lewin, Kurt (1935), »Survey of the experimental investigations«, in: *A Dynamic Theory of Personality. Selected Papers*, New York, S. 239–273.
- Lewin, Kurt (1936), »Some Social-Psychological Differences Between the Unites States and Germany«, in: *Character and Personality*, Jg. 4, S. 265–293.
- Lewin, Kurt (1937), »Carl Stumpf«, in: *Psychological Review*, Jg. 44, H. 3, S. 189–194.
- Lewin, Kurt (2009), »Kriegslandschaft [1917]«, in: *Gestalt Theory*, Jg. 31, H. 3/4, S. 253–262.
- Lewin, Kurt/Dembo, Tamara/Festinger, Leon u. a. (1944), »Level of Aspiration«, in: J McV Hunt (Hg.), *Personality and the Behavior Disorders*, Band 1, New York, S. 333–378.
- Lindworsky, Johannes (1921), *Der Wille, seine Erscheinung und seine Beherrschung nach den Ergebnissen der experimentellen Forschung*, Leipzig.
- Lindworsky, Johannes (1923), *Der Wille, seine Erscheinung und seine Beherrschung nach den Ergebnissen der experimentellen Forschung*, Leipzig.
- Lipset, Seymour Martin (1959), »Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy«, in: *The American Political Science Review*, Jg. 53, H. 1, S. 50–105.
- Lohmar, Ulrich/Wiebecke, Ferdinand (1971), »Modell der Reform: Die integrierte Gesamthochschule«, in: *Deutsche Universitätszeitung*, Jg. 1, H. 1, S. 261–264.
- Lohmann, Joachim (Hg.) (1968), *Gesamtschule – Diskussion und Planung: Texte und Berichte*, Weinheim Berlin.
- Lublinski, Samuel (1904), *Die Bilanz der Moderne*, Berlin.
- Lynn, Richard (1968), »Anxiety and Economic Growth«, in: *Nature*, Jg. 219, S. 765–766.
- Lynn, Richard (1967), »National Planning and Industrial Frustration«, in: Jewkes, John/Wiseman, Jack/Harris, Ralph (Hg.), *Growth through Industry. A reconsideration of principles and practice before and after the National Plan*, London, S. 145–157.
- Macmillan, J W/Page, H E (1963), »Making Military Application of Human Relations Research«,

- in: Harold Guetzkow (Hg.), *Groups, Leadership and Men. Research in Human Relations*, New York, S. 267–273.
- Mandler, George/Sarason, Seymour B (1952), »A Study of Anxiety and Learning«, in: *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Jg. 47, H. 2, S. 166–173.
- Mann, Gunter (1985), »Dekadenz – Degeneration – Untergangsangst im Lichte der Biologie des 19. Jahrhunderts«, in: *Medizinhistorisches Journal*, Jg. 20, H. 1/2, S. 6–35.
- Marrow, Alfred J (1969), *The Practical Theorist: A Biography of Kurt Lewin*, New York.
- Marschner, Günter (1967), »Rezension: McClelland, David: Die Leistungsgesellschaft«, in: *Psychologische Rundschau*, Jg. 18, S. 208–209.
- Matthiesen, Hayo (1976), »Die angepaßte Generation. Folge auf die Bildungsreform nun eine Erziehung zum Gehorsam?«, in: *Die Zeit* (2. 4. 1976).
- Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung (Hg.) (1990), *Heinz Heckhausen. Erinnerungen, Würdigungen, Wirkungen*, Berlin.
- May, Rollo (1950), *The Meaning of Anxiety*, New York.
- Mayo, Elton (1933), *The Human Problems of an Industrial Civilization*, New York.
- McArthur, Charles C (1954), »Review: The Achievement Motive«, in: *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Jg. 49, H. 3, S. 477–478.
- McClelland, David C (1942a), »Studies in serial verbal discrimination learning. I. Reminiscence with two speeds of pair presentation«, in: *Journal of Experimental Psychology*, Jg. 31, H. 1, S. 44–56.
- McClelland, David C (1942b), »Studies in serial verbal discrimination learning. II. Retention of responses to right and wrong words in a transfer situation«, in: *Journal of Experimental Psychology*, Jg. 31, H. 2, S. 149–162.
- McClelland, David C (1943), »Studies in serial verbal discrimination learning: III. The influence of difficulty on reminiscence in responses to right and wrong words«, in: *Journal of Experimental Psychology*, Jg. 32, H. 3, S. 235–246.
- McClelland, David C/Atkinson, John William (1948a), »The Projective Expression of Needs: I. The Effect of Different Intensities of the Hunger Drive on Perception«, in: *The Journal of Psychology*, Jg. 26, S. 205–222.
- McClelland, David C/Atkinson, John William (1948b), »The Projective Expression of Needs: II. the Effect of Different Intensities of the Hunger Drive on Perception«, in: *Journal of Experimental Psychology*, Jg. 38, H. 6, S. 643–658.
- McClelland, David C/Liberman, Alvin M (1949), »The Effect of Need for Achievement on Recognition of Need-Related Words«, in: *European Journal of Personality*, Jg. 18, S. 236–251.
- McClelland, David C/Atkinson, John William/Clark, Russell A (1949a), »The Projective Expression of Needs: III. The Effect of Ego-Involvement, Success, and Failure on Perception«, in: *The Journal of Psychology*, Jg. 27, S. 311–330.
- McClelland, David C/Clark, Russell A/Roby, Thornton B u. a. (1949b), »The Projective Expression of Needs. IV. The Effect of the Need for Achievement on Thematic Apperception«, in: *Journal of Experimental Psychology*, Jg. 39, S. 242–255.

- McClelland, David C (1951), *Personality*, New York.
- McClelland, David C/Friedman, G A (1952), »A cross-cultural study of the relationship between child-training practices and achievement motivation appearing in folk tales«, in: Guy Edwin Swanson/Theodore M Newcomb (Hg.), *Readings in social psychology. Prepared for the Committee on the Teaching of Social Psychology of the Society for the Psychological Study of Social Issues*, New York, S. 243–249.
- McClelland, David C/Atkinson, John William/Clark, Russell A u. a. (1953), *The Achievement Motive*, New York.
- McClelland, David C (1955a), »Some Social Consequences of Achievement Motivation (and Comment by A. H. Maslow)«, in: *Nebraska Symposium on Motivation*, Jg. 3, S. 41–65.
- McClelland, David C (1955b), »Motivation and personality and Nebraska symposium on motivation«, in: *Psychological Bulletin*, Jg. 52, H. 2, S. 159–161.
- McClelland, David C (Hg.) (1955c), *Studies in Motivation*, New York.
- McClelland, David C (1958a), »Issues in the Identification of Talent«, in: David McClelland/Alfred Baldwin/Urie Bronfenbrenner u. a. (Hg.), *Talent and Society*, New York, S. 1–28.
- McClelland, David C (1958b), »Review and Prospects«, in: David McClelland/Alfred Baldwin/Urie Bronfenbrenner u. a. (Hg.), *Talent and Society*, New York, S. 234–268.
- McClelland, David C (1958c), »Risk Taking in Children with High and Low Need for Achievement«, in: J W Atkinson (Hg.), *Motives in Fantasy, Action, and Society. A Method of Assessment and Study*, Princeton, S. 306–321.
- McClelland, David C/Kaltenbach, John E (1958), »Achievement and Social Status in Three Small Communities«, in: David McClelland/Alfred L. Baldwin/Urie Bronfenbrenner u. a. (Hg.), *Talent and Society. New Perspectives in the Identification of Talent*, New York, S. 112–134.
- McClelland, David C/Sturr, J F/Knapp, R H u. a. (1958a), »Obligations to Self and Society in the United States and Germany«, in: *The Journal of Abnormal Psychology*, Jg. 56, H. 2, S. 245–255.
- McClelland, David C/Baldwin, Alfred L/Bronfenbrenner, Urie u. a. (1958b), *Talent and Society. New Perspectives in the Identification of Talent*, New York.
- McClelland, David C/Rindlisbacher, A/deCharms, Richard (1958c), »Religious and Other Sources of Parental Attitudes Toward Independence Training«, in: John W. Atkinson (Hg.), *Motives in Fantasy, Action and Society. A Method of Assessment and Study*, Princeton, S. 389–397.
- McClelland, David C (1961), *The Achieving Society*, Princeton.
- McClelland, David C (1965a), »Reply to Schatz' Critique«, in: *The Quarterly Journal of Economics*, Jg. 79, H. 2, S. 242–245.
- McClelland, David C (1965b), »Toward a theory of motive acquisition«, in: *American Psychologist*, Jg. 20, H. 5, S. 321–333.
- McClelland, David C (1965c), »Achievement Motivation Can Be Developed«, in: *Harvard Business Review*, Jg. 43, H. 6, S. 6–178.
- McClelland, David C (1966), »The Impulse to Modernization«, in: Myron Weiner (Hg.), *Modernization The Dynamics of Growth*, Washington, S. 29–40.

- McClelland, David C/Wendt, Ingeborg Y./Fleischmann, Gerd (Hg.) (1966), *Die Leistungsgesellschaft: psychologische Analyse der Voraussetzungen wirtschaftlicher Entwicklung*, Stuttgart u. a.
- McClelland, David C (1967a), »Not by Bread Alone. The Role of Motivation in Development« – Testimony by David McClelland before the Subcommittee on International Organizations and Movements of the Committee on Foreign Affairs. House of Representatives, 90th Cong., 1st sess, 9. February 1967«, in: United States Congress. House Committee on Foreign Affairs. Subcommittee on International Organizations and Movements (Hg.), *Modern Communications and Foreign Policy: Report No. 5 Together with Part X of the Hearings on Winning the Cold War: the U. S. Ideological Offensive*, Washington, D. C.
- McClelland, David C (1967b), »Leistungsantrieb und wirtschaftliches Wachstum«, in: E E Boesch (Hg.), *Motivation und Kultur*, Bern, S. 33–69.
- McClelland, David C/Winter, David D (1969), *Motivating Economic Achievement*, New York.
- McClelland, David C (1969a), »As I See It«, in: *Forbes Magazine* (1. 6. 1969), S. 53–57.
- McClelland, David C (1969b), »The Role of Educational Technology in Developing Achievement Motivation«, in: *Educational Technology*, Jg. 9, S. 7–16.
- McClelland, David C (1969c), »Black Capitalism: Making It Work«, in: *Think*, S. 6–16.
- McClelland, David C (1970), »Preface«, in: Alfred S. Alschuler/Diane Tabor/James McIntyre (Hg.), *Teaching Achievement Motivation. Theory and Practice in Psychological Education*, Middletown, Conn., S. xiii–xv.
- McClelland, David C (1970a), »The Two Faces of Power«, in: *Journal of International Affairs*, 24, S. 29–47.
- McClelland, David C/Alschuler, Alfred S (1971), *Final Report: Achievement Motivation Development Project*. U. S. Department of Health, Education, and Welfare. Office of Education, Bureau of Research, Harvard University, Cambridge, Massachusetts, <https://eric.ed.gov/?id=ED062585>.
- McClelland, David C (1971), »Entrepreneurship and achievement motivation«, in: Peter Lengyel (Hg.), *Approaches to the science of socio-economic development*, Paris, S. 179–190.
- McClelland, David C/Dowling, William F (1972), »Conversation: An Interview with David McClelland«, in: *Organizational Dynamics*, Jg. 1, H. 1, S. 56–72.
- McClelland, David C/David, William N/Kalin, Rudolf/Wanner, Eric (1972), *The Drinking Man*, New York.
- McClelland, David C/Watson, Robert I (1973), »Power motivation and risk-taking behavior«, in: *Journal of Personality*, Jg 41, H. 1, S. 121–139.
- McClelland, David C (1973a), »Erziehung zur Tüchtigkeit«, in: Wolfgang Edelstein/Diether Hopf (Hg.), *Bedingungen des Bildungsprozesses*, Stuttgart, S. 40–59.
- McClelland, David C (1973b), »Testing for Competence Rather Than for Intelligence«, in: *American Psychologist*, Jg. 28, H. 1, S. 1–14.
- McClelland, David C (1975), *Power: The Inner Experience*, New York.
- McClelland, David C/Rhinesmith, Stephen/Kristensen, Richard (1975), »The Effects of Power Training on Community Action Agencies«, in: *Journal of Applied Behavioral Science*, Jg. 11, H. 1, S. 92–115.

- McClelland, David C & Burnham, David (1976), »Power is the great motivator«, in: *Harvard Business Review*, Jg. 54, S. 100–110.
- McClelland, David C (1976a), »New Introduction«, in: *The Achieving Society: with a new introduction*, New York u. a., S. A-G.
- McClelland, David C (1976b), »Review: Becoming Modern«, in: *Economic Development and Cultural Change*, Jg. 25, H. 1, S. 159–166.
- McClelland, David C (1977), »The Psychological Causes and Consequences of Modernization: An Ethiopian Case Study«, in: *Economic Development and Cultural Change*, Jg. 25, H. Supplement, S. 43–66.
- McClelland, David C (1981), »Comment on Lord Vaizey's Paper«, in: Herbert Giersch (Hg.), *Towards an Explanation of Economic Growth. Symposium 1980*, Tübingen, S. 92–100.
- McClelland, David C (1984a), »My View of My Main Contributions«, in: David C McClelland (Hg.), *Motives, Personality, and Society. Selected Papers*, New York u. a., S. 447–466.
- McClelland, David C (1984b), »Personal Sources of My Intellectual Interests«, in: David C McClelland (Hg.), *Motives, Personality, and Society. Selected Papers*, New York u. a., S. 1–31.
- McClelland, David C (1986), »Epilogue«, in: Donald R. Brown/John Veroff (Hg.), *Frontiers of Motivational Psychology. Essays in Honor of John W. Atkinson*, New York u. a. x., S. 191–194.
- McClelland, David C (1987), »Characteristics of Successful Entrepreneurs«, in: *Journal of Creative Behavior*, Jg. 21, H. 1, S. 219–233.
- McDougall, William (1923), *Outline of Psychology*, New York.
- McGranahan, Donald V (1946), »A comparison of social attitudes among American and German youth«, in: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Jg. 41, H. 3, S. 245–257.
- McGranahan, Donald V/Wayne, Ivor (1948), »German and American Traits Reflected in Popular Drama«, in: *Human Relations*, Jg. 1, H. 14, S. 429–455.
- Meerloo, Abraham Mauritz (1950), »Atomfurcht. Eine psychologische Interpretation«, in: *Psyche. Ein Jahrbuch für Tiefenpsychologie und Menschenkunde in Forschung und Praxis*, Jg. IV, H. 2, S. 81–91.
- Meier, Gerald M (1984), »The Formative Period«, in: Gerald M Meier/Dudley Seers (Hg.), *Pioneers in Development*, Oxford, S. 3–22.
- Meier, Gerald M/Baldwin, Robert E (1957), *Economic Development: Theory, History, Policy*, New York.
- Meschler, Moritz (1906), »Bildung des Willens«, in: *Stimmen aus Maria-Laach: katholische Blätter*, Jg. 71, S. 391–411.
- Meißner, Oskar (1912), »Die neueren experimentellen Untersuchungen des Willensaktes und ihre Bedeutung für die Pädagogik«, in: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, Jg. XII, S. 85–105.
- Metzger, Wolfgang (1942), »Der Auftrag der Psychologie in Auseinandersetzung mit dem Geist des Wesens«, in: *Volk im Werden – Zeitschrift für Erneuerung der Wissenschaften*, Jg. 10, S. 133–144.
- Metzger, Wolfgang (1949), *Die Grundlegung der Erziehung zu schöpferischer Freiheit*, Frankfurt a. M.
- Meumann, Ernst (1908), *Intelligenz und Wille*, Leipzig.

- Michotte, Albert/Prüm, E (1911), »Étude expérimentale sur le choix volontaire et ses antécédents immédiats«, in: *Archives de Psychologie*, Jg. 10.
- Miller, George (1969), »Psychology as a means of promoting human welfare«, in: *American Psychologist*, Jg. 24, H. 12, S. 1063–1075.
- Miller, George A/Galanter, Eugene/Pribram, Karl H, *Plans and The Structure of Behavior*, New York 1960.
- Millikan, Max F/Rostow, Walt (1957), *A Proposal: Key to an Effective Foreign Policy*, New York.
- Mikat, Paul (1965), »Universitäts-Gründungsprobleme in Nordrhein-Westfalen«, in: Hans Wenke (Hg.), *Festschrift zur Eröffnung der Universität Bochum*, Bochum, S. 11–24.
- Miron, David/McClelland, David C (1979), »The Impact of Achievement Motivation Training of Small Businesses«, in: *California Management Review*, Jg. 21, H. 4, S. 13–28.
- Montessori, Maria (1922), *Mein Handbuch: Grundsätze und Anwendung meiner neuen Methode der Selbsterziehung der Kinder*, Stuttgart.
- Montessori, Maria (1972), *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*, Freiburg.
- Moser, Tilmann (1968), »Nationale Psychologie. Aufsätze von David McClelland«, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (20. 8. 1968), S. 15.
- Mulkay, M J (1973), *The Social Process of Innovation. A study in the sociology of science*, London.
- Müller, Franz Carl (Hg.) (1893), *Handbuch der Neurasthenie*, Leipzig.
- Müller, G E/Pilzecker, A (1900), »Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis«, in: *Zeitschrift für Psychologie*, Jg. Ergänzungsband 1.
- Munson, Bryon E (1959), »Reviewed Work(s): Talent and Society by David C. McClelland, Alfred L. Baldwin, Urie Bronfenbrenner and Fred L. Strodbeck«, in: *The Southwestern Social Science Quarterly*, Jg. 40, H. 1, S. 76–77.
- Münsterberg, Hugo (1888), *Die Willenshandlung. Ein Beitrag zur Physiologischen Psychologie*, Freiburg im Breisgau.
- Murray, Henry A (1938), *Explorations in Personality*, Oxford.
- Murray, Henry A/Morgan, Christiana D (1935), »A method for Investigating Fantasies. The Thematic Apperception Test«, in: *Archives of Neurology and Psychiatry*, Jg. 34, S. 289–306.
- Murray, Henry A/The OSS Assessment Staff (1948), *Assessment of Men. Selection of Personnel for the Office of Strategic Services*, New York.
- Nagel, Klaus/Preuss-Lausitz, Ulf (1973), »Vom zerstückelten Schüler oder zur Kritik der Leistungsdifferenzierung«, in: Wolfgang Keim (Hg.), *Gesamtschule: Bilanz ihrer Praxis*, Hamburg, S. 196–216.
- Negt, Oskar (1967), »In Erwartung der autoritären Leistungsgesellschaft«, in: Gert Schäfer/Carl Nedelmann (Hg.), *Der CDU-Staat. Studien zur Verfassungswirklichkeit der Bundesrepublik*, München, S. 200–237.
- Netzer, Johannes (1930), »Gemeinschaftserziehung und Gruppenwetteifer«, in: Elisabeth Blochmann/Erman Nohl/Erich Weniger (Hg.), *Der Wetteifer in der Erziehung*, S. 96–111.
- Neumann, Max (1947), *Über die Angst*, Basel.
- Neumann, Franz L. (1954), *Angst und Politik*. Tübingen.

- Newport, Cal (2016), *Deep Work. Rule for Focused Success in a Distracted World*, New York, Boston.
- Nordau, Max (1893), *Entartung*, Band 1, Berlin.
- Nordau, Max (1909), *Der Sinn der Geschichte*, Berlin.
- Nordau, Max (1916), *Biologie der Ethik*, Leipzig.
- Nowlis, Helen Howard (1941), »The influence of success and failure on the resumption of an interrupted task«, in: *Journal of Experimental Psychology*, Jg. 28, H. 4, S. 304–325.
- Nunnally, Jum C (1967), *Psychometric Theory*, New York u. a.
- Ortlieb, Heinz-Dietrich (1961), »Entwicklungshilfe für Afrika. Bemerkungen zu den politischen und wirtschaftlichen Entwicklungsproblemen westafrikanischer Länder«, in: *Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik*, Jg. 6, S. 25 ff.
- Ortlieb, Heinz-Dietrich (1968), »60 Jahre HWWA«, in: *Wirtschaftsdienst*, S. 536–537.
- Parsons, Talcott (Hg.) (1930), *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, with a Foreword by R. H. Tawney, New York.
- Pedley, Robin (1969), »Zur Entwicklung der Gesamtschulen in England und Schweden«, in: Adalbert Rang/Wolfgang Schulz (Hg.), *Die differenzierte Gesamtschule. Zur Diskussion einer neuen Schulform*, S. 60–72.
- Pfänder, Alexander (1930), *Phänomenologie des Wollens. Eine psychologische Analyse / Motive und Motivation (1899)*, Leipzig.
- Picht, Georg (1964), *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*, Olten und Freiburg im Breisgau.
- Pongratz, Ludwig (1967), *Problemgeschichte der Psychologie*, München.
- Postman, Leo/Bruner, Jerome S/McGinnies, Elliott (1948), »Personal values as selective factors in perception«, in: *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Jg. 43, H. 2, S. 142–154.
- Pott, H (1956), »Zum Problem der Schulreife«, in: *Neue Wege*, Jg. 7, S. 98–111.
- Raphelson, Alfred C (1957), »The relationships among imaginative, direct verbal, and physiological measures of anxiety in an achievement situation«, in: *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Jg. 54, H. 1, S. 13–18.
- Rawls, John (2012), *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, Frankfurt a. M. (engl. Org. 1971).
- Rempp, Reinhart (1976), »Der Auslesedruck der Schule in kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht«, in: Andreas Flitner (Hg.), *Der Numerus clausus und seine Folgen. Auswirkungen auf die Schule, die Schüler, die Bildungspolitik – Analysen und Gegenvorschläge*, Stuttgart, S. 46–50.
- Reston, James (1974), »The Crisis of Democracy«, in: *New York Times* (3. 3. 1974).
- Ribot, Theodule (1915), *The Diseases of the Will*, Chicago.
- Rieger, Conrad/Tippel, M (1885), *Experimentelle Untersuchungen über die Willensthätigkeit*, Jena.
- Riesman, David (1958), *Die einsame Masse. Eine Studie zur Wandlung des amerikanischen Charakters*, Hamburg.
- Riesman, David/Glazer, Nathan/Denney, Reuel (2001[1950]), *The Lonely Crowd. A study of the changing American Character*, New Haven, London.
- Rietzler, Kurt (1928), »Die Krise der »Wirklichkeit««, in: *Die Naturwissenschaften*, Jg. 16, S. 705–712.

- Robinson, Forrest G (1992), *Love's Story Told. A Life of Henry A. Murray*, Cambridge, Mass.
- Rohracher, Hubert (1932), *Theorie des Willens. Auf experimenteller Grundlage*, Leipzig.
- Rombach, Heinrich (1970), *Lexikon für Pädagogik: ABC bis Frankl*, Band 1, Freiburg i.Br.
- Rosen, Bernard C (1958), »The Achievement Syndrome: A psychocultural dimension of social stratification«, in: J W Atkinson (Hg.), *Motives in Fantasy, Action, and Society. A Method of Assessment and Study*, Princeton, S. 495–508.
- Rosen, Bernard C (1959), »Race, ethnicity, and the achievement syndrome«, in: *American Sociological Review*, Jg. 24, H. 1, S. 47–60.
- Rosen, Bernard C (1962), »Socialization and achievement motivation in Brazil«, in: *American Sociological Review*, Jg. 25, H. 5, S. 612–624.
- Rosenbach, O (1903), *Nervöse Zustände und ihre psychische Behandlung*, Berlin.
- Rösler, Hans-Dieter (1967), *Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes. Vergleichende Untersuchung zum Problem des Schulversagens*, Leipzig.
- Rostow, Walt W (1958), »The American National Style«, in: *Daedalus*, Jg. 87, H. 2, S. 110–144.
- Roth, Heinrich (1968), »Einleitung und Überblick«, in: Heinrich Roth (Hg.), *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*, Stuttgart, S. 17–67.
- Rüdiger, Dietrich/Kormann, Adam/Peez, Helmut (1976), *Schuleintritt und Schulfähigkeit*, München, Basel.
- Ruprecht, Eberhard (1964), *Bayern überprüft seine Begabungsreserven*, München.
- Rux, Curt (1913), »Über das assoziative Äquivalent der Determination«, in: *Untersuchungen zur Philosophie und Psychologie*, Jg. 2, H. 1.
- Sader, Manfred (1965), »Rezension: Heinz Heckhausen, Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation«, in: *Psychologische Rundschau*, Jg. 16, S. 52–53.
- Samstag, K (1953), »Schulreifeuntersuchungen«, in: *Der katholische Erzieher. Organ des Verbandes der Katholischen Lehrerschaft Deutschlands*, Jg. 4, S. 230.
- Sanders, Irwin T (1958), *Community development and national change: Summary of conference, Endicott House, December 13-15, 1957*, Cambridge, Mass.
- Sandvoß, Helmut (1933), »Über die Beziehungen von Determination und Bewußtsein bei der Realisierung unerledigter Tätigkeiten«, in: *Archiv für die gesamte Psychologie*, Jg. 89, S. 139 ff.
- Sarason, Seymour B/Mandler, George (1952), »Some correlates of test anxiety«, in: *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Jg. 47, H. 4, S. 810–817.
- Sarbin, Theodore R (1955), »Reviewed Work(s): The Achievement Motive by David C. McClelland, John W. Atkinson, Russell A. Clark and Edgar L. Lowell«, in: *The American Journal of Psychology*, Jg. 68, H. 4, S. 686–688.
- Sartre, Jean-Paul (1945), »Portrait de l'antisémite«, in: *Les Temps Modernes*, Jg. 1, H. 3, S. 442–470.
- Sartre, Jean-Paul (1946), »Portrait of the Antisemite«, in: *Partisan Review*, Jg. 13, H. 2, S. 163–178.
- Sartre, Jean-Paul (1948), »Portrait des Antisemiten«, in: *Die Wandlung*, Jg. 3, H. 7, S. 587–599.
- Sawyer, J.E. (1954), »Entrepreneurship in periods of rapid growth«, in: Social Science Research Council and Harvard University Research Center in Entrepreneurial History (Hg.), *Entrepreneurship and economic growth*, Cambridge, Mass.

- Schatz, Sayre P (1965), »Achievement and Economic Growth: A Critique«, in: *The Quarterly Journal of Economics*, Jg. 79, H. 2, S. 234–245.
- Scheler, Max (1923), *Schriften zur Soziologie und Weltanschauungslehre*, Band Moralia, Leipzig.
- Schelsky, Helmut (1957), »Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung«, in: *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Würzburg, S. 9–50.
- Schelsky, Helmut (1971), *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. 2. um einen »Nachtrag 1970« erweiterte Auflage*, Düsseldorf.
- Schenk-Danziger, Lotte (1957), »Schulorganisation und Schulversagen«, in: *International Review of Education*, Jg. 3, H. 2, S. 174–184.
- Schiefele, Hans/Hausser, Karl/Schneider, Gerd (1979), »»Interesse: als Ziel und Weg der Erziehung. Überlegungen zu einem vernachlässigten pädagogischen Konzept«, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 25, S. 1–20.
- Schiller, Paul v. (1948), *Aufgabe der Psychologie. Eine Geschichte ihrer Probleme*, Wien.
- Schlechtweg, Wilhelm (1913), *Moderne Willenstheorien*, Elmshorn.
- Schlömerkemper, Jörg (1971), »Gesamtschule im Wettbewerb. Zu: Wolfgang-P. Teschner – Was leisten Leistungskurse?«, in: *Die deutsche Schule*, Jg. 63, S. 628–642.
- Schmalt, Heinz-Dieter/Meyer, Wulf-Uwe (Hg.) (1976), *Leistungsmotivation und Verhalten*, Stuttgart.
- Schmidt, Jörn (1980), *Gesamthochschule. Eine vorläufige Bilanz*, Hamburg.
- Schneider, Gerd/Hausser, Karl/Schiefele, Hans (1979), »Bestimmungstücke und Probleme einer pädagogischen Theorie des Interesses«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 25, S. 43–60.
- Schneider, Klaus (1973), *Motivation und Erfolgsrisiko*, Band 1, Göttingen.
- Schultz, Theodore W (1961), »Investment in Human Capital«, in: *American Economic Review*, Jg. 51, H. 1, S. 1–17.
- Schumpeter, Joseph Alois (1926), *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmervorteil, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus*, München.
- Sears, Pauline Snedden, »Level of Aspiration in Relation to Some Variables of Personality: Clinical Studies«, *The Journal of Social Psychology*, Jg. 14, H. 2 (1941), S. 311–336.
- Sears, Robert R (1942), »Success and failure: a study of motility«, in: Robert G. Bernreuter (Hg.), *Studies in personality: contributed in honor of Lewis M. Terman*, New York, S. 235–258.
- Selz, Otto (1910), »Die experimentelle Untersuchung des Willensaktes«, in: *Zeitschrift für Psychologie*, Jg. 57, S. 241–270.
- Selz, Otto (1912), »Referat über Michotte u. Prüm«, in: *Zeitschrift für Psychologie*, Jg. 62, S. 132–145.
- Selz, Otto (1924), *Über die Persönlichkeitstypen und die Methoden ihrer Bestimmung. Erweiterter Sonderdruck aus dem Bericht über den VIII. Kongress für experimentelle Psychologie in Leipzig (1923)*, Jena, S. 1–27.
- Shils, Edward (1961), *The Intellectual Between Tradition and Modernity: The Indian Situation*, The Hague.
- Schumpeter, Joseph (2018), *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie*, Tübingen (engl. Org. 1942).
- Sigmar, J (1925), »Über die Hemmung bei der Realisation eines Willensaktes«, in: *Archiv für Psychologie*, Jg. 52, S. 91–176.

- Sigwart, Christoph (1889), *Der Begriff des Wollens und sein Verhältniß zum Begriff der Ursache*, Freiburg i. Br.
- Simmel, Georg (1896), »Skizze einer Willenstheorie«, in: *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*, Jg. 9, S. 206–220.
- Simmel, Georg (1903), »Die Großstädte und das Geistesleben«, in: Th. Petermann (Hg.), *Die Grossstadt. Vorträge und Aufsätze zur Städteausstellung*, Band 9, Dresden, S. 185–206.
- Simon-Eberhard, Max (Hg.) (1922), *Königl. Preußisch. Ostfriesisch. Feldartillerie-Regiment Nr. 62: bearb. nach d. amlt. Kriegstagebüchern*, Oldenburg i. O., Berlin.
- Simoneit, Max (1926), »Willenshemmung und Assoziation. Ein experimenteller Beitrag zur Untersuchung des assoziativen Äquivalents der Determination«, in: *Zeitschrift für Psychologie*, Jg. 100, S. 161–235.
- Simoneit, Max/Kreipe, Erich/Metz, Zilian (1937), *Wehrpsychologische Willensuntersuchungen (mit Anhang)*, Langensalza.
- Smith, Robert E (1962), »Psychologists Disagree On Psilocybin Research«, in: *The Harvard Crimson* (15. 3. 1962).
- Specht, Heike (1966), »Rezension: Heinz Heckhausen: Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation«, in: *Archiv für die gesamte Psychologie*, Jg. 118, S. 162–165.
- Spranger, Eduard (1925), *Psychologie des Jugendalters*, Leipzig.
- Stark, G (1973), »Bringen Leistungskurse Chancengleichheit?«, in: *Paedagogica Europaea*, Jg. 8, S. 57–84.
- Steiner, Rudolf (1912), »Nervosität und Ichheit«, in: Robert Friedenthal/Hella Wiesberger (Hg.), *Erfahrungen des Übersinnlichen. Die drei Wege der Seele zu Christus. Vierzehn Vorträge gehalten zwischen Januar und Dezember 1912 in verschiedenen Städten, Dornach 1994*, S. 9–28.
- Sternberger, Dolf (1949), »Demokratie der Furcht oder Demokratie der Courage?«, in: *Die Wandlung*, Jg. 4, H. 1, S. 3–18.
- Strümpell, Adolf (1907), *Lehrbuch der Speziellen Pathologie und Therapie der inneren Krankheiten*, Band 2, Leipzig.
- Stumpf, Carl (1873), *Über den psychologischen Ursprung der Raumvorstellung*, Leipzig.
- Stumpf, Carl (1903), »Über den Willensbegriff III«, in: Preußische Akademie der Wissenschaften (Hg.), *Sitzungsberichte der Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin*, Berlin, S. 321.
- Stumpf, Carl (1924), »Carl Stumpf«, in: Raymund Schmidt (Hg.), *Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Leipzig, S. 205–265.
- Sutton, Francis X (1954), »Achievement norms and the motivations of entrepreneurs«, in: Social Science Research Council and Harvard University Research Center in Entrepreneurial History (Hg.), *Entrepreneurship and economic growth : papers presented at a conference sponsored jointly by the Committee on Economic Growth of the Social Science Research Council and the Harvard University Research Center in Entrepreneurial History, Cambridge, Massachusetts, November 12 and 13, 1954*, Cambridge, Mass.
- Tawney, Richard Henry (1930), »Forword«, in: Talcott Parsons (Hg.), *Max Weber: The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, New York, S. 1–13.

- Tegen, Einar (1924), *Moderne Willenstheorien. Eine Darstellung und Kritik*. Erster Teil, Uppsala.
- Tegen, Einar (1928a), *Moderne Willenstheorien. Eine Darstellung und Kritik*. Zweiter Teil, Uppsala.
- Tegen, Einar (1928b), *Viljandet i dess förhållande till jaget och aktiviteten*, Band 25, Uppsala.
- Teschner, Wolfgang-P (1969), »Studie zum Leistungsbegriff in der Pädagogik«, in: *Neue Sammlung*, Jg. 9, S. 427–443.
- Teschner, Wolfgang-P (1971), *Was leisten Leistungskurse? Ein theoretische und empirische Bestandsaufnahme zum Unterricht in Fachleistungskursen unter Verwendung von Daten aus der Walter-Gropius-Schule (Gesamtschule) in Berlin*, Stuttgart.
- Tolman, Edward C (1926), »The nature of the fundamental drives«, in: *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Jg. 20, H. 4, S. 349–358.
- Tolman, Edward C (1938), »The determinants of behavior at a choice point«, in: *Psychological Review*, Jg. 45, S. 1–41.
- Tolman, Edward C (1948a), »Cognitive maps in rats and men«, in: *Psychological Review*, Jg. 55, H. 4, S. 189–208.
- Tolman, Edward C (1948b), »Kurt Lewin, 1890–1947«, in: *Psychological Review*, Jg. 55, H. 1, S. 1–4.
- Tolman, Edward C (1955), »Principles of Performance«, in: *Psychological Review*, Jg. 62, H. 5, S. 315–326.
- Tolman, Edward Chace (1945), »A Stimulus-Expectancy Need-Cathexis Psychology«, in: *Science*, Jg. 101, H. 2616, S. 160–166.
- Tönnies, Ferdinand (1899), *Die Tatsache des Wollens*, Berlin.
- Toynbee, Arnold (1949), »How to Turn the Tables on Russia«, in: *Woman's Home Companion*, Jg., H. 76, S. 30–31.
- Toynbee, Arnold J (1947), *A Study of History. Abridgement of Volume I-VI*, New York.
- Vaizey, John E (1962), *The Economics of Education*, London.
- Verband für Arbeitsstudien Bundesrepublik Deutschland (1974), *Das Leistungsprinzip in unserer Zeit*, Berlin.
- Veroff, Joseph/Wilcox, Sue/Atkinson, John William (1953), »The Achievement Motive in High School and College Age Women«, in: *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Jg. 48, H. 1, S. 108–119.
- von Bunge, G (1904), *Alkoholvergiftung und Degeneration*, Leipzig.
- von Ehrenfels, Christian (1890), »Über Gestaltqualitäten«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie*, Jg. 14, S. 249–292.
- von Friedeburg, Ludwig (1980), »Chancengleichheit«, in: Martin Greiffenhagen (Hg.), *Kampf um Wörter. Politische Begriffe im Meinungsstreit*, München, Wien, S. 75–82.
- von Krafft-Ebing, Richard (1895), *Nervosität und neurasthenische Zustände*, Wien.
- von Krafft-Ebing, Richard (1898), *Psychopathia Sexualis. Mit besonderer Berücksichtigung der conträren Sexualempfindung. Eine klinisch-forensische Studie*, Stuttgart.
- von Uexküll, Jakob (1907), »Die Umrisse einer kommenden Weltanschauung«, in: *Neue Rundschau*, Jg. 18, S. 641–661.
- von Uexküll, Jakob (1909), *Umwelt und Innenwelt der Tiere*, Berlin.

- Warner, W Lloyd/Abegglen, James C (1955), *Big business leaders in America*, New York.
- Wacker, Ali (1969), »Angewandte Psychologie – Plädoyer für eine anwendbare Psychologie«, in: *PSOP. Zeitung Bochumer Psychologiestudenten*, Jg. 4/5.
- Wacker, Ali (1976), »Was leistet die Leistungsmotivationsforschung?«, in: *Kritik der Pädagogischen Psychologie. Falsche Theorien einer falschen Praxis*, Hamburg, S. 96–124.
- Wacker, Ali/Zurek, Adam (1968), »Kausalverkürzung? – nein«, in: *PSOP. Zeitung Bochumer Psychologiestudenten*, Jg. 3.
- Ward, Harry F (1935), »The Development of Fascism in the United States«, in: *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Jg. 180, S. 55–61.
- Watt, Henry J (1904), *Experimentelle Beiträge zu einer Theorie des Denkens*, Leipzig.
- Weber, Max (1920), *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, Band I, Tübingen.
- Weber, Max (1922), »Die »Objektivität« sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904)«, in: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen, S. 146–214.
- Weber, Max (1992), »Wissenschaft als Beruf, 1917/1919; Politik als Beruf, 1919«, in: Wolfgang J Mommsen/Wolfgang Schluchter/Birgitt Morgenbrod (Hg.), *Max Weber Gesamtausgabe. Abteilung I. Schriften und Reden*, Band 17, Tübingen.
- Weber, Max (2001), *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, translated by Stephen Kalberg, Los Angeles.
- Weber, Max (2002), »Wissenschaft als Beruf (1919)«, in: Dirk Kaesler (Hg.), *Max Weber. Schriften, 1894-1922*, Stuttgart, S. 574–511.
- Weber, Max (2010 [1920]), *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*, München.
- Weisskopf, Walter A (1962), »Review: The Achieving Society by David McClelland«, in: *Journal of Political Economy*, Jg. 70, H. 3, S. 311–313.
- Wenzler, Ingrid (2003), »Bundesrepublik Deutschland. Die Gesamtschule: Kräfte und Gegenkräfte im bildungspolitischen Konflikt«, in: Hans-Georg Herrlitz/Dieter Weiland/Klaus Winkel (Hg.), *Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*, Weinheim, München, S. 65–86.
- Wetzel, H (1957), »Hat der Kern'sche Grundleistungstest prognostischen Wert?«, in: *Westermanns pädagogische Beiträge. Eine Zeitschrift für die Volksschule*, Jg. 9.
- White, Robert W (1955), »Review: The Achievement Motive«, in: *Psychological Bulletin*, Jg. 52, H. 1, S. 95–97.
- White, Robert W (1959), »Motivation Reconsidered. The Concept of Competence«, in: *Psychological Review*, Jg. 66, H. 5, S. 297–333.
- Whiting, John W M/Child, Irvin L (1953), *Child training and personality: A cross-cultural study*, New Haven.
- Wilhelm (1951), »Rezension zu »The Authoritarian Personality« by T. W. Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Danile J. Lewinson, R. Newitt Sanford«, in: *Psyche. Ein Jahrbuch für Tiefenpsychologie und Menschenkunde in Forschung und Praxis*, Jg. IV, S. 183–185.
- Weil, Andrew T (1963), »The Strange Case of the Harvard Drug Scandal«, in: *Look Magazine*, Jg. 27, H. 22, S. 38, 43–44, 46, 48.

- Wilkins, Walter L (1959), »Reviewed Work(s): Talent and Society by David C. McClelland, Alfred L. Baldwin, Urie Bronfenbrenner and Fred L. Strodbeck«, in: *The American Journal of Psychology*, Jg. 72, H. 3, S. 484–485.
- Winter, David G (1982), »David C. McClelland: An Intellectual Biography«, in: Abigail J Stewart (Hg.), *Motivation and Society. A Volume in Honor of David C. McClelland*, San Francisco, S. xix–xxxiv.
- Winter, David G (1998), »Toward a Science of Personality Psychology. David McClelland's Development of Empirically Derived TAT Measures«, in: *History of Psychology*, Jg. 1, H. 2, S. 130–153.
- Winterbottom, Marian R (1958), »The Relation of Need for Achievement to Learning Experiences in Independence and Mastery (1953)«, in: J W Atkinson (Hg.), *Motives in Fantasy, Action, and Society. A Method of Assessment and Study*, Princeton, S. 453–478.
- Wissenschaftsrat (Hg.) (1983), *Empfehlungen zur Forschung in der Psychologie*, Köln.
- Wissenschaftsrat (2018), *Perspektiven der Psychologie in Deutschland*, Köln.
- Wohlwend, A (1957), »Schulreifeprüfung«, in: *Schule und Psychologie. Zeitschrift für pädagogische Jugendkunde und Psychologie der Erziehung*, Jg. 4, S. 356–366.
- Wulffen, Erich (1908), *Psychologie des Verbrechers. Ein Handbuch für Juristen, Ärzte, Pädagogen und Gebildete aller Stände*, Gross-Lichterfelde-Ost.
- Wundt, Wilhelm (1874), *Grundzüge der physiologischen Psychologie*, Band 1, Leipzig.
- Wundt, Wilhelm (1892), *Ethik. Eine Untersuchung der Thatsachen und Gesetze des sittlichen Lebens*, Stuttgart.
- Wundt, Wilhelm (1893), *Grundzüge der physiologischen Psychologie*, Band 2, Leipzig.
- Wundt, Wilhelm (1898), *Grundriss der Psychologie*, Leipzig.
- Wyatt, Stanley/Langdon, James N (1937), *Fatigue and Boredom in Repetitive Work*, London.
- Yates, Alfred (Hg.) (1966), *Grouping in Education. A Report sponsored by the UNESCO Institute for Education*, Stockholm, New York.
- Young, Michael (1961), *Es lebe die Ungleichheit. Auf dem Weg zur Meritokratie*, Düsseldorf. (engl. Org. 1958).
- Young, Paul Thomas (1936), *Motivation of behavior. The fundamental determinants of human and animal activity*, New York.
- Zweig, Stefan (1925), »Die Monotonisierung der Welt«, in: *Neue Freie Presse*, S. 1–4.

Sekundärliteratur

- Abels, Heinz (2004), *Einführung in die Soziologie. Die Individuen in ihrer Gesellschaft*, Wiesbaden.
- Abelshausen, Werner (2004), *Deutsche Wirtschaftsgeschichte seit 1945*, München.
- Agar, Jon (2008), »What happened in the sixties?«, in: *British Society for the History of Science*, Jg. 41, H. 4, S. 567–600.
- Ajouri, Philip (2009), *Literatur um 1900. Naturalismus – Fin de Siècle – Expressionismus*, Berlin.
- Alacevich, Michele (2016), »Not a Knowledge Bank: The Divided History of Development Economics and Development Organizations«, in: *Social Science History*, Jg. 40, H. 4, S. 627–656.

- Alacevich, Michele (2018), »The Birth of Development Economics: Theories and Institutions«, in: *History of Political Economy*, Jg. 50, H. 1, S. 114–132.
- Alexander, Karl/Morgan, Stephen L (2016), »The Coleman Report at Fifty: Its Legacy and Implications for Future Research on Equality of Opportunity«, in: *RSF The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, Jg. 2, H. 5, S. 1–16.
- Amadae, Sonja M (2003), *Rationalizing Capitalist Democracy*, Chicago.
- Amadae, Sonja M (2015), *Prisoners of Reason. Game Theory and Neoliberal Political Economy*, Cambridge.
- Amouroux, Rémi/Gerber, Lucie/Aronov, Milana u. a. (2022), »Historicizing Therapeutic Culture«. Towards A Material, Pragmatic, And Polycentric History of Psychologization, <https://infoclio.ch/sites/default/files/eventdocs/cfp-therapeutic-culture.pdf>.
- Arendt, Hannah (2002), *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*, München. (engl. Org. 1958).
- Arnold, Jörg (2009), »Kassel 1943 mahnt...«. Zur Genealogie der Angst im Kalten Krieg«, in: Bernd Greiner/Christian Th Müller/Dierk Walter (Hg.), *Angst im Kalten Krieg*, Hamburg, S. 465–494.
- Ash, Mitchell (2002), »Carl Stumpf und seine Schüler: Von empirischer Philosophie zur Gestaltpsychologie«, in: Wilhelm Baumgartner, *Carl Stumpf. Brentano Studien*, Band IX, S. 117–148.
- Ash, Mitchell/Geuter, Ulfried (1985), *Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert*, Opladen.
- Ash, Mitchell G (1983), »The Self-Presentation of a Discipline: History of Psychology in the United States Between Pedagogy and Scholarship«, in: Loren Graham/Wolf Lepenies/Peter Weingart (Hg.), *Functions and Uses of Disciplinary Histories*, Dordrecht, Boston, Lancaster, S. 143–189.
- Ash, Mitchell G (1992), »Historicizing Mind Science: Discourse, Practice, Subjectivity«, in: *Science in Context*, Jg. 5, H. 2, S. 193–207.
- Ash, Mitchell G (1995), *Gestalt psychology in German culture, 1890-1967. Holism and the quest for objectivity*, Cambridge.
- Ash, Mitchell G (1999), »Die Würzburger Schule – Kontext, Praxis, Rezeption«, in: Wilhelm Janke/Wolfgang Schneider (Hg.), *Hundert Jahre Institut für Psychologie und Würzburger Schule der Denkpsychologie*, Göttingen, S. 57–72.
- Ash, Mitchell G (2003), »Psychology«, in: Theodore M Porter/Dorothy Ross (Hg.), *The Cambridge History of Science: The Modern Social Sciences*, Band 7, Cambridge, S. 251–274.
- Ash, Mitchell G/Sturm, Thomas (2004), »Die Psychologie in praktischen Kontexten«, in: *Zeitschrift für Psychologie*, Jg. 212, H. 4, S. 177–182.
- August, Vincent (2021), *Technologisches Regieren. Der Aufstieg des Netzwerk-Denkens in der Krise der Moderne. Foucault, Luhmann und die Kybernetik*, Bielefeld.
- Bänziger, Peter-Paul/Rischbieter, Laura/Wulz, Monika (2019), »Neoliberalism as a concept of contemporary history: A prolific research tool or an analytic pitfall?«, in: *Journal of Modern European History*, Jg. 17, H. 4, S. 381–383.
- Baumann, Ruth (1989), »Auslese im Spannungsfeld zwischen Ausmerzungen und spezialisierter Förderung«, in: Renate Cogoy/Irene Kluge/Brigitte Meckler (Hg.), *Erinnerung einer Profession. Erziehungsberatung, Jugendhilfe und Nationalsozialismus*, Münster, S. 152–172.

- Bechmann, Denis/Mestrup, Heinz (Hg.) (2008), »Wann wird das Morden ein Ende nehmen?«, in: *Feldpostbriefe und Tagebucheinträge zum Ersten Weltkrieg*, Erfurt.
- Becker, Peter (2002), *Verderbnis und Entartung. Eine Geschichte der Kriminologie des 19. Jahrhunderts als Diskurs und Praxis*, Göttingen.
- Behrmann, Günter C (1999), »Die Erziehung kritischer Kritiker als neues Staatsziel«, in: Clemens Albrecht/Günter C Behrmann/Michael Bock/Harald Homann/Friedrich H Tenbruck (Hg.), *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*, Frankfurt a. M., S. 448–496.
- Benjamin, Ludy T (2000), »The Psychology Laboratory at the Turn of the 20th Century«, in: *American Psychologist*, Jg. 55, H. 3, S. 318–321.
- Benjamin, Walter (2007), »Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Leskows«, in: Alexander Honold (Hg.), *Walter Benjamin. Erzählen. Schriften zur Theorie der Narration und zur literarischen Prosa*, Frankfurt a. M., S. 103–128.
- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (Hg.) (2001), *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, Band 2, Weinheim.
- Berger, Peter L/Berger, Brigitte/Kellner, Hansfried (1975), *Das Unbehagen in der Modernität*, Frankfurt a. M.
- Berghoff, Hartmut (1998), »Zwischen Verdrängung und Aufarbeitung. Die bundesdeutsche Gesellschaft und ihre nationalsozialistische Vergangenheit in den fünfziger Jahren«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 49, H. 2, S. 96–114.
- Bernet, Brigitta (2015), »Der Coach«, in: Alban Frei/Hannes Mangold (Hg.), *Das Personal der Postmoderne. Inventur einer Epoche*, Bielefeld, S. 105–119.
- Beugelsdijk, Sjoerd/Smeets, Roger (2008), »Entrepreneurial Culture and Economic Growth: Revisiting McClelland's Thesis«, in: *The American Journal of Economics and Sociology*, Jg. 67, H. 5, S. 915–941.
- Biebricher, Thomas (2012), *Neoliberalismus zur Einführung*, Hamburg.
- Bies, Frank (2019), *Republik der Angst. Eine andere Geschichte der Bundesrepublik*, Reinbek bei Hamburg.
- Black, Monica (2020), *A Demon-Haunted Land: Witches, Wonder Doctors, and the Ghosts of the Past in Post-WWII Germany*, New York.
- Bollenbeck, Georg (2001), »Weltanschauungsbedarf und Weltanschauungsangebote um 1900. Zum Verhältnis von Reformoptimismus und Kulturpessimismus«, in: Kai Buchholz/Hilke Peckmann/Klaus Wolbert u. a. (Hg.), *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*, Band 1, Darmstadt, S. 203–207.
- Bogner, Alexander/Torgersen, Helge (Hg.) (2005), *Wozu Experten? Ambivalenzen der Beziehung von Wissenschaft und Politik*, Wiesbaden.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2006), *Der neue Geist des Kapitalismus*, Konstanz.
- Boretska, Viktoria (2019), »Johnny and Ivan learning in a programmed way: The Soviet reinvention of one American technology«, in: *International Journal for the Historiography of Education*, Jg. 1, H. 9, S. 29–46.

- Bowler, Peter J (2010), »Fortschritt und Degeneration«, in: Philipp Sarasin/Marianne Sommer (Hg.), *Evolution. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart, S. 20–23.
- Brauns, Hans Dieter (1981), »Die Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie im deutschsprachigen Raum bis 1940«, in: Johannes Cremerius (Hg.), *Die Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940*, Frankfurt a. M., S. 31–133.
- Breuer, Stefan (2008), *Die Völkischen in Deutschland. Kaiserreich und Weimarer Republik*, Darmstadt.
- Brock, Ditmar (2011), *Die klassische Moderne. Moderne Gesellschaften*. Erster Band, Wiesbaden.
- Brodthage, Heike/Hoffmann, Sven Olaf, »Die Rezeption der Psychoanalyse in der Psychologie«, in: Johannes Cremerius (Hg.) (1981), *Die Rezeption der Psychoanalyse in der Soziologie, Psychologie und Theologie im deutschsprachigen Raum bis 1940*, Frankfurt a. M.
- Bröckling, Ulrich (2000), »Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement«, in: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hg.), *Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Frankfurt a. M., S. 131–167.
- Bröckling, Ulrich (2007), *Das unternehmerische Selbst*, Frankfurt a. M.
- Bröckling, Ulrich (2018), »Gouvernementalität – die Regierung des Selbst und der anderen«, in: Decker, Oliver (Hg), *Sozialpsychologie und Sozialtheorie*, Wiesbaden, S. 31–45.
- Bröckling, Ulrich (2016), »Zukunftsmanagement zwischen Planung, Selbstorganisation und Prävention«, in: Ariane Leendertz/Wencke Meteling (Hg.), *Die neue Wirklichkeit. Semantische Neuermessungen und Politik seit den 1970er-Jahren*, Frankfurt a. M., S. 269–280.
- Bröckling, Ulrich (2017), *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*, Berlin.
- Brückweh, Kerstin/Ziemann, Benjamin/Schumann, Dirk u. a. (Hg.) (2012), *Engineering Society. The Role of the Human and Social Sciences in Modern Societies, 1880–1980*, Basingstoke.
- Bruder, Klaus-Jürgen (Hg.) (1973), *Kritik der bürgerlichen Psychologie: Zur Theorie des Individuums in der kapitalistischen Gesellschaft*, Frankfurt a. M.
- Buhlert, Horst/Henning-Reiss, Lieselotte/Ilgner, Michael u. a. (1989), »Institutionen im Dritten Reich. Wie anfällig sind wir für Machtmissbrauch? Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kinder-Jugend-Eltern-Beratung des Jugendamtes der Stadt Frankfurt am Main betrachten die wechselvolle Geschichte ihrer Einrichtung seit 1917«, in: Renate Cogoy/Irene Kluge/Brigitte Meckler (Hg.), *Erinnerung einer Profession. Erziehungsberatung, Jugendhilfe und Nationalsozialismus*, Münster, S. 193–201.
- Burgin, Angus (2009), »The Radical Conservatism of Frank H. Knight«, in: *Modern Intellectual History*, Jg. 6, H. 3, S. 513–538.
- Burgin, Angus (2012), *The Great Persuasion. Reinventing Free Markets since the Depression*, Cambridge, Mass.
- Burgin, Angus (2018), »The Reinvention of Entrepreneurship«, in: Raymond Haberski Jr/Andrew Hartman (Hg.), *American Labyrinth. Intellectual History for Complicated Times*, Ithaca, London, S. 163–180.
- Büschel, Hubertus (2014), *Hilfe zur Selbsthilfe. Deutsche Entwicklungsarbeit in Afrika 1960–1975*, Frankfurt a. M.

- Buse, Peter (2020), »Narcissism in Toronto: Jones, Freud, and minor differences«, in: *Textual Practice*, Jg. 34, H. 2, S. 195–213.
- Bycroft, Michael (2012), »Psychology, Psychologists, and the Creativity Movement: The Lives of Method Inside and Outside the Cold War«, in: Mark Solovey/Hamilton Cravens (Hg.), *Cold War Social Science: Knowledge Production, Liberal Democracy, and Human Nature*, New York, S. 197–214.
- Celebi, Timo (2017), »Die weißen Flecken auf der Hochschulkarte und regionale Neuordnungsversuche durch das nordrhein-westfälische Gesamthochschulkonzept in den 1960er und 1970er Jahren«, in: *Geschichte und Region*, Jg. 26, H. 2, S. 92–112.
- Cerych, Ladislav/Neusel, Ayla/Techler, Ulrich u. a. (1981), *Gesamthochschule. Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel*, Frankfurt a. M.
- Chalcraft, David J. (Hg.) (2001), *The Protestant ethic debate: Max Weber's replies to his critics, 1907–1910*, Band 3, Liverpool.
- Chalcraft, David J/Harrington, Austin/Shields, Mary (2001), »Issues of Translation. The Protestant Ethic Debate: Fischer's First Critique and Max Weber's First Reply (1907)«, in: *Max Weber Studies*, Jg. 2, H. 1, S. 15–32.
- Chamayou, Grégoire (2019), *Die unregierbare Gesellschaft. Eine Genealogie des autoritären Liberalismus*, Berlin.
- Chasdi, Eleanor Hollenberg (Hg.) (1994), *Culture and Human Development: The Selected Papers of John Whiting*, Cambridge.
- Chasse, Daniel Speich/Büschel, Hubertus (2015), »Einführung: Entwicklungsarbeit und globale Modernisierungsexpertise«, in: *Geschichte und Gesellschaft*, Jg. 41, H. 4, S. 535–551.
- Cohen-Cole, Jamie (2007), »Instituting the science of mind: intellectual economies and disciplinary exchange at Harvard's Center for Cognitive Studies«, in: *The British Journal for the History of Science*, Jg. 40, H. 4, S. 567–597.
- Cohen-Cole, Jamie (2009), »The Creative American: Cold War Salons, Social Science, and the Cure for Modern Society«, in: *Isis*, Jg. 100, H. 2, S. 219–262.
- Cohen-Cole, Jamie (2014), *The Open Mind: Cold War Politics and the Sciences of Human Nature*, Chicago.
- Conze, Werner (2009), *Die Suche nach Sicherheit*, München.
- Cottier, Maurice (2019), »A messy affair: How historians should approach the history of neoliberalism«, in: *Journal of Modern European History*, Jg. 17, H. 4, S. 402–406.
- Crary, Jonathan (1998), »Attention and Modernity in the Nineteenth Century«, in: Peter Galison, Caroline A. Jones (Hg.), *Picturing Science, Producing Art*, New York, S. 475–499.
- Crary, Jonathan (2002), *Aufmerksamkeit. Wahrnehmung und moderne Kultur*, Frankfurt a. M.
- Crowther-Heyck, Hunter (1999), »George A. Miller, Language, and the Computer Metaphor of Mind«, in: *History of Psychology*, Jg. 2, H. 1, S. 37–65.
- Crowther-Heyck, Hunter (2006), »Patrons of the Revolution: Ideals and Institutions in Postwar Behavioral Science«, in: *Isis*, Jg. 97, H. 3, S. 420–446.
- Cruikshank, Barbara (1999), *The Will to Empower. Democratic Citizens and Other Subjects*, Ithaca u. a.
- Danziger, Kurt (1979), »The social origins of modern psychology: Positivist sociology and the

- sociology of knowledge«, in: *Psychology in social context: Towards a sociology of psychological knowledge*, New York, S. 27–45.
- Danziger, Kurt (1980), »Wundt's Theory of Behavior and Volition«, in: R W Rieber (Hg.), *Wilhelm Wundt and the Making of A Scientific Psychology*, New York, London, S. 89–115.
- Danziger, Kurt (1987), »Social context and investigative practice in early twentieth-century psychology«, in: Mitchell G Ash/William R Woodward (Hg.), *Psychology in twentieth-century thought and society*, Cambridge, S. 13–33.
- Danziger, Kurt (1990), *Constructing the Subject. Historical Origins of Psychological Research*, Cambridge.
- Danziger, Kurt (1997a), »The historical formation of selves«, in: L Jussim/R D Ashmore (Hg.), *Self and identity: Fundamental issues*, London, S. 137–159.
- Danziger, Kurt (1997b), »Motivation and Personality«, in: *Naming the Mind. How Psychology Found its Language*, London, S. 110–133.
- Danziger, Kurt (1997c), *Naming the Mind. How Psychology Found its Language*, London.
- Daston, Lorraine (Hg.) (2000), *Biographies of Scientific Objects*, Chicago.
- Daston, Lorraine (2016), »When Science Went Modern«, in: *The Hedgehog Review*, Jg. 18, H. 3.
- de Freitas Araujo, Saulo (2016), *Wundt and the Philosophical Foundations of Psychology: A Reappraisal*, New York, London.
- Dean, Robert D (2002), »Masculinity as Ideology: John F. Kennedy and the Domestic Politics of Foreign Policy«, in: *Diplomatic History*, Jg. 22, H. 1, S. 29–62.
- Dickhaus, Monika (2001), »Deutsche und amerikanische Wirtschafts- und Geldpolitik im Vergleich«, in: Detlef Junker/Philipp Gassert/David B Morris u. a. (Hg.), *Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges 1945–1990. Ein Handbuch, Band 1: 1945–1968*, Stuttgart, S. 135–552.
- Döcker, Ulrike (1994), *Die Ordnung der bürgerlichen Welt. Verhaltensideale und soziale Praktiken im 19. Jahrhundert*, Frankfurt a. M.
- Doering-Manteuffel, Anselm (2007), »Nach dem Boom. Brüche und Kontinuitäten der Industriemoderne seit 1970«, in: *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*, Jg. 55, H. 4, S. 559–581.
- Doering-Manteuffel, Anselm (2008), »Ordnung jenseits der politischen Systeme: Planung im 20. Jahrhundert. Ein Kommentar«, in: *Geschichte und Gesellschaft*, Jg. 34, S. 398–406.
- Doering-Manteuffel, Anselm/Raphael, Lutz (2012), *Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970*, Göttingen.
- Dörre, Steffen (2017), »Entwicklung durch Leistungsstreben. Theorie und Praxis der psychosozialen Modernisierung«, in: *Archiv für Sozialgeschichte*, Jg. 57, S. 313–346.
- Eberlein, Undine (2000), *Einzigartigkeit. Das romantische Individualitätskonzept der Moderne*, Frankfurt a. M.
- Eghigian, Greg/Killen, Andreas/Leuenberger, Christine (Hg.) (2007), *The Self as Project. Politics and the Human Sciences*, Chicago.
- Eichenberger, Pierre (2019), »The eternal rebirth of the liberal creed: Alternative temporalities of Swiss neoliberalism«, in: *Journal of Modern European History*, Jg. 17, H. 4, S. 390–395.

- Eisenstadt, Shmuel N (2006), »Multiple Modernen im Zeitalter der Globalisierung«, in: Thomas Schwinn (Hg.), *Die Vielfalt und Einheit der Moderne. Kultur- und strukturvergleichende Analysen*, Wiesbaden, S. 37–62.
- Ekbladh, David (2010), *The Great American Mission. Modernization and the Construction of an American World Order*, Princeton, Oxford.
- Elberfeld, Jens (2020), *Anleitung zur Selbstregulation. Eine Wissensgeschichte der Therapeutisierung im 20. Jahrhundert*, Frankfurt a. M.
- Emre, Merve (2018), *What's your type? The strange history of Myers-Briggs and the birth of personality testing*, London.
- Engerman, David C (2010), »Social Science in the Cold War«, in: *Isis*, Jg. 101, S. 393–400.
- Engerman, David C (2018), *The Price of Aid. The Economic Cold War in India*, Cambridge, MS.
- Etzemüller, Thomas (Hg.) (2009), *Die Ordnung der Moderne. Social Engineering im 20. Jahrhundert*, Bielefeld.
- Eugster, David (2018), *Manipuliert! Die Schweizer Werbebranche Kämpft um ihren Ruf, 1900–1989*, Zürich.
- Felsch, Philipp (2007), *Laborlandschaften. Physiologische Alpenreisen im 19. Jahrhundert*, Göttingen.
- Ferguson, Niall/Maier, Charles, S/Erez, Manela u. a. (Hg.) (2011), *The Shock of the Global. The 1970s in Perspective*, Cambridge.
- Ferster, Bill (2014), *Teaching Machines: Learning from the Intersection of Education and Technology*, Baltimore.
- Flamm, Michael W (2005), *Law and Order: Street Crime, Civil Unrest, and the Crisis of Liberalism in the 1960s*, New York.
- Fleck, Ludwik (1980), *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*, Frankfurt a. M.
- Flitner, Andreas (Hg.) (1976), *Der Numerus clausus und seine Folgen. Auswirkungen auf die Schule, die Schüler, die Bildungspolitik – Analysen und Gegenvorschläge*, Stuttgart.
- Forderer, Christof (1992), *Die Grossstadt im Roman. Berliner Grossstadtdarstellungen zwischen Naturalismus und Moderne*, Wiesbaden.
- Forrester, Katrina (2019), *In the Shadow of Justice. Postwar Liberalism and the Remaking of Political Philosophy*, Princeton.
- Foucault, Michel (2006), *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II*, Frankfurt a. M.
- Frei, Norbert (2012), *Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit*, München.
- Führ, Christoph (1998), »Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945«, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland*, München, S. 1–24.
- Furck, Carl-Ludwig (1998), »Das Schulsystem: Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule«, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hg.), *Handbuch der deutschen*

- Bildungsgeschichte. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland, Band VI.*, München, S. 282–355.
- Fuchs, Hans-Jürgen/Gerhardt, Volker (2019), »Interesse«, in: Joachim Ritter (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 4, Basel.
- Gabriel, Karl (2012), »Das 19. Jahrhundert: Zeitalter der Säkularisierung oder widersprüchlicher Entwicklungen?«, in: Karl Gabriel (Hg.), *Umstrittene Säkularisierung. Soziologische und historische Analysen zur Differenzierung von Religion und Politik*, Berlin, S. 417–438.
- Galison, Peter (1998), »The Americanization of Unity«, in: *Daedalus*, Jg. 127, H. 1, S. 45–71.
- Galison, Peter, »Image of Self«, in: Lorraine Daston (Hg.), *Things that Talk: Object Lessons from Art and Science*, New York 2004, S. 257–294.
- Gamper, Michael (2007), *Masse lesen, Masse schreiben. Eine Diskurs- und Imaginationsgeschichte der Menschenmenge 1765–1930*, München.
- Gass-Bolm, Torsten (2005), *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*, Göttingen.
- Gebhardt, Miriam (2009), *Die Angst vor dem kindlichen Tyrannen. Eine Geschichte der Erziehung im 20. Jahrhundert*, München.
- Gebhardt, Miriam (2011), *Rudolf Steiner: Ein moderner Prophet*, München.
- Geiss, Michael (2015), »Der Bildungsökonom«, in: Alban Frei/Hannes Mangold (Hg.), *Das Personal der Postmoderne. Inventur einer Epoche*, Bielefeld, S. 33–49.
- Geißler, Gert (2013), *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*, Frankfurt a. M.
- Gelhard, Andreas (2012), »Das Dispositiv der Eignung. Elemente einer Genealogie der Prüfungstechniken«, in: *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung*, Jg. 1, S. 43–60.
- Gelhard, Andreas (2018a), *Kritik der Kompetenz*, Zürich.
- Gelhard, Andreas (2018b), *Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem*, Zürich.
- Geppert, Dominik/Hacke, Jens (Hg.) (2008), *Streit um den Staat. Intellektuelle Debatten in der Bundesrepublik 1960–1980*, Göttingen.
- Geuter, Ulfried (1981), »Psychologiegeschichte«, in: Günter Rexilius/Siegfried Grubitzsch (Hg.), *Handbuch psychologischer Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in der Psychologie*, Reinbek, S. 824–838.
- Geuter, Ulfried (1988), *Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus*, Frankfurt a. M.
- Geyer, Michael (2001), »Der Kalte Krieg, die Deutschen und die Angst. Die westdeutsche Opposition gegen Wiederbewaffnung und Kernwaffen«, in: Klaus Naumann (Hg.), *Nachkrieg in Deutschland*, Hamburg, S. 267–318.
- Germann, Pascal (2020), »The Quality of Life Turn: The Measurement and Politics of Well-Being in the 1970s«, in: *KNOW*, Jg. 4, H. 2, S. 295–324.
- Gilman, Nils (2003), *Mandarins of the Future. Modernization Theory in Cold War America*, Baltimore, London.

- Gilman, Nils (2014), »The cold war as intellectual force field«, in: *Modern Intellectual History*, Jg. FirstFew, S. 1–17.
- Goldfield, David (2017), *The Gifted Generation. When Government Was Good*, New York.
- Gollwitzer, Peter M./Liu, Christine 1996, »Wiederaufnahme«, in: Julius Kuhl/Heinz Heckhausen (Hg.), *Motivation, Volition und Handlung*, Göttingen u. a., S. 209–240.
- Goltermann, Svenja (2001), »Im Wahn der Gewalt. Massentod, Opferdiskurs und Psychiatrie 1945–1956«, in: Klaus Naumann (Hg.), *Nachkrieg in Deutschland*, Hamburg, S. 343–363.
- Goltermann, Svenja (2009), *Die Gesellschaft der Überlebenden. Deutsche Kriegsheimkehrer und ihre Gewalterfahrungen im Zweiten Weltkrieg*, München.
- Goodhart, David (2020), *Head Hand Heart: The Struggle for Dignity and Status in the 21st Century*, London.
- Goodwin, C James (2015), *A History of Modern Psychology*, Hoboken.
- Goschler, Constantin/Kössler, Till (2016), »Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945«, in: Constantin Goschler/Till Kössler (Hg.), *Vererbung oder Umwelt. Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945*, Göttingen, S. 7–22.
- Gosewinkel, Dieter (2008), »Zwischen Diktatur und Demokratie. Wirtschaftliches Planungsdenken in Deutschland und Frankreich: Vom Ersten Weltkrieg bis zur Mitte der 1970er Jahre«, in: *Geschichte und Gesellschaft*, Jg. 34, S. 327–359.
- Götz, Thomas (Hg.) (2017), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*, Wien u. a.
- Graf, Rüdiger (2017), »Détente Science? Transformations of Knowledge and Expertise in the 1970s«, in: *Centaurus*, Jg. 59, S. 10–25.
- Graf, Rüdiger (2019a), »Einleitung. Ökonomisierung als Schlagwort und Forschungsstand«, in: Rüdiger Graf (Hg.), *Ökonomisierung. Debatten und Praktiken in der Zeitgeschichte*, Göttingen, S. 9–25.
- Graf, Rüdiger (Hg.) (2019b), *Ökonomisierung. Debatten und Praktiken in der Zeitgeschichte*, Göttingen.
- Graumann, Carl-Friedrich (2015), »Lewin, Kurt (1890–1947)«, in: James D Wright (Hg.), *International Encyclopedia of the Social Behavioral Sciences*, Amsterdam, S. 912–915.
- Gray, John (1987), »The Economic Approach to Human behavior: Its Prospects and Limitations«, in: Gerard Radnitzky/Peter Bernholz (Hg.), *Economic Imperialism. The Economic Method Applied Outside of the Field of Economics*, New York, S. 33–49.
- Greiner, Bernd/Müller, Tim B/Weber, Claudia (Hg.) (2011), *Macht und Geist im Kalten Krieg*, Hamburg.
- Greven, Jochen (Hg.) (1998), *Das Funkkolleg 1966–1998. Ein Modell wissenschaftlicher Weiterbildung im Medienverbund. Erfahrungen – Auswertungen – Dokumentation*, Weinheim.
- Grogan, Jessica (2013), *Encountering America. Humanistic Psychology, Sixties Culture & the Shaping of the Modern Self*, New York.
- Gröning, Katharina (2015), *Entwicklungslinien pädagogischer Beratung. Zur Geschichte der Erziehungs-, Berufs- und Sexualberatung in Deutschland*, Gießen.

- Gumbrecht, Hans Ulrich (1978), »Modernität, Moderne«, in: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe*, Band 4, Stuttgart, S. 93–131.
- Gundlach, Horst (1987), »Anfänge der experimentellen Willenspsychologie«, in: Heinz Heckhausen/Franz E. Weinert/Peter Gollwitzer (Hg.), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*, Berlin, S. 67–85.
- Gundlach, Horst (1999), »Oswald Külpe und die Würzburger Schule«, in: Wilhelm Janke/Wolfgang Schneider (Hg.), *Hundert Jahre Institut für Psychologie und Würzburger Schule der Denkpsychologie*, Göttingen, S. 107–124.
- Habermas, Jürgen (1973), *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*, Frankfurt a. M.
- Habermas, Jürgen (1998), »Konzeptionen der Moderne. Rückblick auf zwei Traditionen«, in: *Die postnationale Konstellation. Politische Essays*, Frankfurt a. M., S. 195–231.
- Hachtmann, Rüdiger/von Saldern, Adelheid (2009), »Gesellschaft am Fließband: Fordistische Produktion und Herrschaftspraxis in Deutschland«, in: *Zeithistorische Forschungen*, Jg. 6, H. 2, 186–208.
- Hacke, Jens (2018), *Existenzkrise der Demokratie. Zur politischen Theorie des Liberalismus in der Zwischenkriegszeit*, Berlin.
- Hacking, Ian (1995), »The looping effects of human kinds«, in: D Sperber/D Premack/A J Premack (Hg.), *Causal cognition: A multi-disciplinary approach*, Oxford, S. 351–382.
- Hagemann, Harald (2001), »Der amerikanische Einfluß auf das deutsche Wirtschaftsdenken«, in: Detlef Junker/Philipp Gassert/David B Morris (Hg.), *Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges 1945–1990. Ein Handbuch, Band 1: 1945–1968*, Stuttgart, S. 553–563.
- Hagemeyer, Petra/Geuter, Ulfried (Hg.) (1986), *Daten zur Geschichte der deutschen Psychologie. Psychologische Institute, Fachgesellschaften, Fachzeitschriften und Serien, Biographie, Emigranten 1879–1945*, Band 1, Göttingen, Toronto, Zürich.
- Hagner, Michael (2001), »Ansichten der Wissenschaftsgeschichte«, in: Ders (Hg.), *Ansichten der Wissenschaftsgeschichte*, Frankfurt a. M., S. 7–42.
- Hagner, Michael (2008), »Vom Aufstieg und Fall der Kybernetik als Universalwissenschaft«, in: Michael Hagner/Erich Hörl (Hg.), *Die Transformation des Humanen. Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik*, S. 38–71.
- Herrlitz, Hans-Georg (2001), »Heinrich Roth: »Begabung und Lernen««, in: *Die deutsche Schule*, Jg. 93, S. 89–98.
- Harrington, Anne (1999), *Reenchanted Science. Holism in German Culture from Wilhelm III to Hitler*, Princeton.
- Harvey, David (2005), *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford.
- Hauhart, Robert C (2003), »The Davis-Moore Theory of Stratification: The Life Course of a Socially Constructed Classic«, in: *The American Sociologist*, Jg. 34, S. 5–24.
- Haug, Wolfgang Fritz (1986), *Die Faschisierung des bürgerlichen Subjekts. Die Ideologie der gesunden Normalität und die Ausrottungspolitik im deutschen Faschismus. Materialanalysen*, Hamburg.
- Hehlmann, Wilhelm (1963), *Geschichte der Psychologie*, Stuttgart.

- Held, Lukas/Wulz, Monika/Germann, Pascal (2022), »Einleitung: Scientific Political Activism. Zur politischen Geschichte wissenschaftlichen Wissens«, in: *NTM*, Jg. 30, H. 4, S. 435–444.
- Helbig, Marcel/Nikolai, Rita (2015), *Sammlung wichtiger schulrechtlicher Regelungen in den deutschen Bundesländern von 1949 bis 2010. Quellen zum Buch »Die Unvergleichbaren«*, Bad Heilbrunn.
- Helmstetter, Rudolf (1999), »Guter Rat ist (un)modern. Die Ratlosigkeit der Moderne und ihre Ratgeber«, in: Gerhart von Graevenitz (Hg.), *Konzepte der Moderne*, Stuttgart, Weimar, S. 147–172.
- Herbert, Ulrich (2007), »Europe in High Modernity. Reflections on a Theory of the 20th Century«, in: *Journal of Modern European History*, Jg. 5, H. 1, S. 5–21.
- Herbert, Ulrich (2014), *Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert*, München.
- Hereth, Michael (2001), *Tocqueville zur Einführung*, Hamburg.
- Herfeld, Catherine (2017), »Between mathematical formalism, normative choice rules, and the behavioural sciences: The emergence of rational choice theories in the late 1940s and early 1950s«, in: *European Journal of the History of Economic Thought*, Jg. 24, H. 6, S. 1277–1317.
- Herman, Ellen (1995a), »The Career of Cold War Psychology«, in: *Radical History Review*, Jg. 63, S. 53–85.
- Herman, Ellen (1995b), *The Romance of American Psychology: Political Culture in the Age of Experts*, Berkeley.
- Herzog, Dagmar (2017), *Cold War Freud. Psychoanalysis in an Age of Catastrophes*, Cambridge.
- Hesse, Jan-Otmar (2016), »Wissenschaftliche Beratung der Wirtschaftspolitik. Das Bundeswirtschaftsministerium und die Volkswirtschaftslehre«, in: *Das Bundeswirtschaftsministerium in der Ära der Sozialen Marktwirtschaft. Der deutsche Weg der Wirtschaftspolitik*, Oldenbourg, S. 390–481.
- Hettingling, Manfred/Bulst, Neithard/Lundgreen, Peter u. a. (Hg.) (1999), *Politische Bürgerlichkeit. Der Bürger zwischen Individualität und Vergesellschaftung in Deutschland und der Schweiz von 1860 bis 1918*, Göttingen.
- Hobsbawm, Eric (2007), *Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts*, München.
- Hoeres, Peter (2015a), »Ulrich Herbert, Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert (Rezension)«, in: *Jahrbuch Extremismus Demokratie E D*, Jg. 27, S. 331–334.
- Hoeres, Peter (2015b), »Gefangen in der analytisch-normativen Westernisierung der Zeitgeschichte. Eine Kritik am Konzept der Zeitbögen«, in: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte*, Jg. 63, S. 427–436.
- Hoffarth, Matthew J (2020), »From achievement to power: David C. McClelland, McBer & Company, and the business of the Thematic Apperception Test (TAT), 1962–1985«, in: *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Jg. 56, S. 153–168.
- Hoffmann, Annika (2012), *Drogenkonsum und -kontrolle. Zur Etablierung eines sozialen Problems im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts*, Wiesbaden.
- Hofmann, Hasso (2012), *Rechtsphilosophie nach 1945. Zur Geistesgeschichte der Bundesrepublik Deutschland*, Berlin.
- Holtkamp, Martin (2002), *Werner Villingner: (1887–1961). Die Kontinuität des Minderwertigkeitsgedankens in der Jugend- und Sozialpsychiatrie*, Husum.

- Hondrich, Karl Otto (1984), »Der Wert der Gleichheit und der Bedeutungswandel der Ungleichheit«, in: *Soziale Welt*, Jg. 35, H. 3, S. 267–293.
- Hornstein, Gail A (1992), »The Return of the Repressed. Psychology's Problematic Relations with Psychoanalysis, 1909-1960«, in: *American Psychologist*, Jg. 47, H. 2, S. 254–263.
- Horton, Sylvia/Hondeghem, Annie/Farnham, David (Hg.) (2002), *Competency Management in the Public Sector. European Variations on a Theme*, Amsterdam u. a.
- Horn, Klaus-Peter (Hg.) (2003), *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*, Bad Heilbrunn/Obb.
- Hounshell, David A (1997), »The Cold War, RAND, and the Generation of Knowledge, 1946–1962«, in: *Historical Studies in the Physical and Biological Sciences*, Jg. 27, H. 2, S. 237–267.
- Heyck, Hunter/Kaiser, David (2010), »New Perspectives on Science and the Cold War: Introduction«, in: *Isis*, Jg. 101, S. 362–366.
- Immerwahr, Daniel (2015), *Thinking Small. The United States and the Lure of Community Development*, Cambridge.
- Ingenkamp, Karlheinz (1989), »1955–1985: Drei Dekaden Pädagogischer Diagnostik in Deutschland: Entwicklungen, Kontroversen und Perspektiven«, in: Ders., *Diagnostik in der Schule. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung*, Weinheim und Basel, S. 11–52.
- Isaac, Joel (2007), »The Human Sciences in Cold War America«, in: *The Historical Journal*, Jg. 50, H. 3, S. 725–746.
- Isaac, Joel (2010a), »Theorist at Work: Talcott Parsons and the Carnegie Project on Theory, 1949–1951«, in: *Journal of the History of Ideas*, Jg. 71, H. 2, S. 287–311.
- Isaac, Joel (2010b), »Tool Shock: Technique and Epistemology in the Postwar Social Sciences«, in: *History of Political Economy*, Jg. 42, H. Winter Supplement, S. 133–164.
- Isaac, Joel (2011), »Introduction: The Human Sciences in Cold War America«, in: *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Jg. 47, H. 3, S. 225–231.
- Isaac, Joel (2012), *Working Knowledge. Making the Human Sciences from Parsons to Kuhn*, Cambridge, MS. Isaac, Joel/Bell, Duncan (2012), *Uncertain Empire. American History and the Idea of the Cold War*, Oxford, New York u. a.
- Jackson, Ben (2021), »Review Essay: Putting Neoliberalism in Its Place«, in: *Modern Intellectual History*, S. 1–14.
- Jaeggi, Rahel (1990), *Leistungsgesellschaft*, Band Brockhaus Enzyklopädie, Mannheim.
- Jaeggi, Rahel (2001), *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*, Frankfurt a. M.
- Jarausach, Konrad H (Hg.) (2008), *Das Ende der Zuversicht? Die siebziger Jahre als Geschichte*, Göttingen.
- Judt, Tony (2006), *Die Geschichte Europas seit dem Zweiten Weltkrieg*, Bonn.
- Jungmann, Walter (2009), »Pädagogische Grenzgänge zwischen Engagement und Distanzierung. Einführende Anmerkungen zur Person und Werk Heinrich Roths«, in: Walter Jungmann/Kerstin Huber (Hg.), *Heinrich Roth – »moderne Pädagogik« als Wissenschaft*, Weinheim, München, S. 7–20.

- Kadauke-List, Anne Marie (1989), »Erziehungsberatungsstellen im Nationalsozialismus«, in: Renate Cogoy/Irene Kluge/Brigitte Meckler (Hg.), *Erinnerung einer Profession. Erziehungsberatung, Jugendhilfe und Nationalsozialismus*, Münster, S. 182–191.
- Kaelber, Lutz (2002), »Max Weber's Protestant Ethic in the 21st Century«, in: *International Journal of Politics, Culture and Society*, Jg. 16, H. 1, S. 133–146.
- Kaelble, Hartmut (2017), *Mehr Reichtum, mehr Armut: Soziale Ungleichheit in Europa vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Frankfurt a. M.
- Kaesler, Dirk (2010), »Vorwort des Herausgebers«, in: Dirk Kaesler (Hg.), *Max Weber: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*, München, S. 7–64.
- Kaiser-el-Safti, Margret/Loh, Werner (2011), *Psychologismus-Kontroverse*, Göttingen.
- Kaminski, Andreas (2014), »Maßstäbe der Macht. Psychometrische Prüfungen als Technik«, in: Andreas Gelhard/Andreas Kaminski (Hg.), *Zur Philosophie informeller Technisierung*, Darmstadt, S. 171–184.
- Katznelson, Ira (2013), *Fear itself. The New Deal and the Origins of Our Time*, New York.
- Kauders, Anthony D (2014), *Der Freud-Komplex. Eine Geschichte der Psychoanalyse in Deutschland*, Berlin.
- Keller, David (2013), »Sich selbst verraten im Bild des Anderen. Zur medialen Modellierung von Menschenbildern in ›projektiven‹ Testverfahren«, in: Jens Eder/Joseph Imorde/Maike Sarah Reinerth (Hg.), *Medialität und Menschenbild*, Berlin, S. 67–84.
- Kelly, Yvan J (2009), »Mises, Morgenstern, Hoselitz, and Nash: The Austrian Connection to Early Game Theory«, in: *The Quarterly Journal of Austrian Economics*, Jg. 12, H. 3, S. 37–42.
- Kilcher, Andreas/Sarasin, Philipp (Hg.) (2011), *Nach Feierabend, Band Zirkulation*, Heft Nr. 7, Zürich.
- Klee, Ernst (2004), *Was sie taten – was sie wurden. Ärzte, Juristen und andere Beteiligte am Kranken- oder Judenmord*, Frankfurt a. M.
- Kloppenberg, James T (1998), *The Virtues of Liberalism*, Oxford.
- Knorr-Cetina, Karin (2012), *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*, Frankfurt a. M.
- Kocka, Jürgen/Merkel, Wolfgang (2015), »Kapitalismus und Demokratie. Kapitalismus ist nicht demokratisch und Demokratie nicht kapitalistisch«, in: Wolfgang Merkel (Hg.), *Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie*, Wiesbaden, S. 307–337.
- Koenen, Gerd (2017), *Die Farbe Rot. Ursprünge und Geschichte des Kommunismus*, München.
- Koffka, Kurt (1915), »Zur Grundlegung der Wahrnehmungspsychologie. Eine Auseinandersetzung mit V. Benussi«, in: *Zeitschrift für Psychologie*, Jg. 73, S. 11–90.
- Koischwitz, Svea (2017), *Der Bund Freiheit der Wissenschaft in den Jahren 1970–1976. Ein Interessenverband zwischen Studentenbewegung und Hochschulreform*, Köln u. a.
- Kölbl, Carlos/Mey, Günter (2012), »Mir ging und geht es um eine Anwendung psychologischen Wissens, um die Handlungsrelevanz psychologischer Forschung im Sinne von Campbells ›reform experiments‹. Ali Wacker im Gespräch mit Carlos Kölbl und Günter Mey«, in: *Journal für Psychologie*, Jg. 20, H. 2, S. 1–32.

- Kolkenbrock, Marie (2018), *Stereotype and destiny in Arthur Schnitzler's prose. Five psycho-sociological readings*, London.
- Kornhauser, Anne M (2015), *Debating the American State. Liberal Anxieties and the New Leviathan, 1930-1970*, Philadelphia.
- Korte, Karl-Rudolf (Hg.) (2002), »Das Wort hat der Herr Bundeskanzler«. Eine Analyse der Großen Regierungserklärungen von Adenauer bis Schröder, Wiesbaden.
- Koselleck, Reinhart (1995), »Erfahrungsraum« und »Erwartungshorizont« – zwei historische Kategorien«, in: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt a. M., S. 349–375.
- Kössler, Till (2016), »Auf der Suche nach einem Ende der Dummheit. Begabung und Intelligenz in den deutschen Bildungsdebatten seit 1900«, in: Constantin Goschler/Till Kössler (Hg.), *Vererbung oder Umwelt. Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945*, Göttingen, S. 103–134.
- Kössler, Till/Steuer, Janosch (2020), »Kindheit und soziale Ungleichheit in den langen 1970er Jahren«, in: *Geschichte und Gesellschaft*, Jg. 46, S. 183–199.
- Krahé, Max (2022), »Changing Accounts of the Relationship Between Capitalism and Democracy. From Incompatibility to Partnership, and Back?«, in: *History of Political Thought*, Jg. 43, H. 1, S. 161–198.
- Kroll, Frank-Lothar (1998), *Utopie als Ideologie. Geschichtsdenken und politisches Handeln im Dritten Reich*, Paderborn.
- Krugman, Paul/Wells, Robin (2013), *Microeconomics*, Princeton.
- Kunkel, Sönke (2008), »Systeme des Wissens, Visionen von Fortschritt. Die Vereinigten Staaten, das Jahrzehnt der Modernisierungstheorie und die Planung Nigerias 1954–1965«, in: *Archiv für Sozialgeschichte*, Jg. 48, S. 155–182.
- Kutzer, Michael/Böhling, Frank/Riebold, Lars (2018), »Temperament«, in: Joachim Ritter/Karlfried Gründer/Gottfried Gabriel (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Basel.
- LaPierre, Patrick (2013), »Max Weber and American Political Modernity«, in: *Intellectual History Review*, Jg. 23, H. 2, S. 225–242.
- Laplanche, Jean/Pontalis, Jean-Bertrand (1973), *Das Vokabular der Psychoanalyse*, Frankfurt a. M.
- Latham, Michael E (2000), *Modernization as Ideology. American Social Science and »Nation Building« in the Kennedy Era*, Chapel Hill.
- Latham, Michael E (2010), »The Cold War in the Third World, 1963–1975«, in: Melvyn P Leffler/Odd Arne Westad (Hg.), *The Cambridge History of the Cold War (Volume 2)*, Cambridge, S. 258–280.
- Latham, Michael E (2011), *The Right Kind of Revolution. Modernization, Development, and U.S. Foreign Policy from the Cold War to the Present*, Ithaca, N. Y.
- Latour, Bruno/Woolgar, Stève (1979), *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*, Beverly Hills.
- Laubichler, Manfred D (2000), »The organism is Dead. Long Live the Organism«, in: *Perspectives on Science*, Jg. 8, H. 3, S. 286–315.
- Leendertz, Ariane (2016), »Das Komplexitätssyndrom: Gesellschaftliche »Komplexität« als intellek-

- tuelle und politische Herausforderung«, in: Ariane Leendertz/Wencke Meteling (Hg.), *Die neue Wirklichkeit. Semantische Neuvermessungen und Politik seit den 1970er-Jahren*, Frankfurt a. M., S. 93–131.
- Leendertz, Ariane (2017), »Zeitbögen, Neoliberalismus und das Ende des Westens, oder: Wie kann man die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts schreiben?«, in: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte*, Jg. 65, H. 2, S. 191–217.
- Leendertz, Ariane (2019), »Amerikanische Policy-Forschung, Komplexität und die Krise des Regierens: Zur gesellschaftlichen Einbettung sozialwissenschaftlicher Begriffsbildung«, in: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, Jg., H. 42, S. 43–63.
- Lemov, Rebecca (2006), *World as Laboratory. Experiments with Mice, Mazes, and Men*, New York.
- Lemov, Rebecca (2011), »X-Rays of Inner Worlds: The Mid-Twentieth-Century American Projective Test Movement«, in: *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Jg. 47, H. 3, S. 251–278.
- Lengwiler, Martin (2007), *Zwischen Klinik und Kaserne. Die Geschichte der Militärpsychiatrie in Deutschland und der Schweiz 1870–1914*, Zürich.
- Leo, Per (2013), *Der Wille zum Wesen. Weltanschauungskultur, charakterologisches Denken und Judenfeindschaft in Deutschland 1890–1940*, Berlin.
- Lepore, Jill (2018), *These Truths. A History of the United States*, New York.
- Leslie, Stuart W (1993), *The Cold War and American Science: The Military-Industrial-Academic Complex at MIT and Stanford*, New York.
- Leslie, Stuart W (1994), »Science and Politics in Cold War America«, in: Margaret C. Jacob (Hg.), *The Politics of Western Science, 1640–1990*, Atlantic Highlands, S. 199–133.
- Lethen, Helmut (1994), *Verhaltenslehre der Kälte. Lebensversuche zwischen den Kriegen*, Frankfurt a. M.
- Liebers, Katrin/Götz, Margarete (2019), »Schuleignungsdiagnostik im Ost-West-Vergleich in Deutschland 1949 bis 1990«, in: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 12, H. 2, S. 305–326.
- Liedhegener, Antonius (2012), »Säkularisierung als Entkirchlichung. Trends und Konjunkturen in Deutschland von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart«, in: Karl Gabriel (Hg.), *Umstrittene Säkularisierung. Soziologische und historische Analysen zur Differenzierung von Religion und Politik*, Berlin, S. 481–531.
- Liebold, Sebastian/Schale, Frank (Hg.) (2017), *Neugründung auf alten Werten? Konservative Intellektuelle und Politik in der Bundesrepublik*, Baden-Baden.
- Link, Fabian (2018), »Sozialwissenschaften im Kalten Krieg: Mathematisierung, Demokratisierung und Politikberatung«, in: H-Soz-Kult, www.hsozkult.de/literaturereview/id/forschungsberichte-3095.
- Link, Jörg-W (2018b), »Reformpädagogik im historischen Überblick«, in: Heiner Barz (Hg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*, Wiesbaden, S. 15–30.
- Lister, Andrew, »The ›Mirage‹ of Social Justice: Hayek Against (and For) Rawls«, Vortrag, Oliver Smithies Lecture, Balliol College Oxford 2011.
- Lorenz, Jörg (2012), »Universitätsstandort im Parteienstreit. Aspekte der Gründungsgeschichte

- der Universität Bochum«, in: *Die Henne. Beiträge zur Geschichte der Ruhr-Universität Bochum*, Jg., H. 1, S. 7–20.
- Lorenzini, Sara (2019), *Global Development. A Cold War History*, Princeton.
- Lorke, Christoph (2015), *Armut im geteilten Deutschland. Die Wahrnehmung sozialer Randlagen in der Bundesrepublik und der DDR*, Frankfurt a. M.
- Lovasz, Nathalie/Slaney, Kathleen L (2013), »What makes a hypothetical construct ›hypothetical? Tracing the origins and uses of the ›hypothetical construct‹ concept in psychological science«, in: *New Ideas in Psychology*, Jg. 31, H. 1, S. 22–31.
- Lück, Helmut E/Rechti, Wolfgang (1989), »Freud und Lewin. Historische Methode und ›Hier-und-Jetzt‹«, in: Bernd Nitzschke (Hg.), *Freud und die akademische Psychologie. Beiträge zu einer historischen Kontroverse*, München, S. 137–159.
- Lück, Helmut E/Grünwald, Harald/Geuter, Ulfried u. a. (1987), *Sozialgeschichte der Psychologie. Eine Einführung*, Opladen.
- Luhmann, Niklas (1978), *Soziales System, Gesellschaft, Organisation*, Band 3, Wiesbaden.
- Luhmann, Niklas (1993), »Individuum, Individualität, Individualismus«, in: Ders., *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*, Band 3, Frankfurt a. M., S. 149–258.
- Lunbeck, Elizabeth (2014), *The Americanization of Narcissism*, Cambridge, MS.
- Lussier, Kira (2019), »Of Maslow, motives, and managers: The hierarchy of needs in American business, 1960–1985«, in: *Journal of History of the Behavioral Sciences*, Jg. 55, H. 4, S. 319–341.
- Lüth, Christoph (1983), *Gesamthochschulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland: Zur Gesamthochschuldiskussion und Hochschulrahmengesetzgebung (1967–1976)*, Bad Honnef.
- Maasen, Sabine (2007), »Governing by Will: The Shaping of the Will in Self-Help Manuals«, in: Mitchell G Ash/Thomas Sturm (Hg.), *Psychology's Territories. Historical and Contemporary Perspectives from different Disciplines*, S. 111–128.
- Maasen, Sabine/Elberfeld, Jens/Eitler, Pascal (2011), *Das beratene Selbst: Zur Genealogie der Therapeutisierung in den ›langen‹ Siebzigern*, Bielefeld.
- Maasen, Sabine/Sutter, Barbara (2007), »Introduction: Reviving a Sociology of Willing Selves«, in: Sabine Maasen/Barbara Sutter (Hg.), *On Willing Selves. Neoliberal Politics vis-à-vis the Neuroscientific Challenge*, London.
- Maikowski, Rainer/Mattes, Peter/Rott, Gerhart (1976), *Psychologie und ihre Praxis. Materialien zur Geschichte und Funktion einer Einzelwissenschaft in der Bundesrepublik*, Frankfurt a. M.
- Makari, George (2012), »Mitteleuropa on the Hudson: On the Struggle for American Psychoanalysis after the Anschluss«, in: John Burnham (Hg.), *After Freud Left. A Century of Psychoanalysis in America*, Chicago, S. 111–124.
- Malherek, Joseph (2017), »From the Ringstraße to Madison Avenue: Commercial Market Research and the Viennese Origins of the Mass-Culture Debate, 1941–61«, in: *Canadian Review of American Studies*, Jg. 47, H. 2, S. 261–287.
- Malich, Lisa/Keller, David (2020), »Die Psychological Humanities als reflexives Moment der Psy-

- chologie«, in: Viola Balz/Lisa Malich (Hg.), *Psychologie und Kritik. Formen der Psychologisierung nach 1945*, Wiesbaden, S. 87–113.
- Mann, Gunter (2017), »Neolamarckismus«, in: Joachim Ritter/Karlfried Gründer/Gottfried Gabriel (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Gesamtwerk – Onlineversion.
- Mansfield, Harvey C (2010), *Tocqueville. A Very Short Introduction*, Oxford.
- Mansfield, Harvey C/Winthrop, Delba (2002), »Editors' Introduction to Alexis de Tocqueville's Democracy in America«, in: Harvey C Mansfield/Delba Winthrop (Hg.), *Alexis de Tocqueville: Democracy in America*, Chicago, S. xvii–xciii.
- Markovits, Daniel (2019), *The Meritocracy Trap: How America's Foundational Myth Feeds Inequality, Dismantles the Middle Class, and Devours the Elite*, London.
- Marsden, Peter V (2005), »The Sociology of James S. Coleman«, in: *Annual Review of Sociology*, Jg. 31, S. 1–24.
- Marti, Sibylle (2019), »Precarious work – Informal work: Notions of ›insecure‹ labour and how they relate to neoliberalism«, in: *Journal of Modern European History*, Jg. 17, H. 4, S. 396–401.
- Marwick, Arthur (1998), *The Sixties: Cultural Revolution in Britain, France, Italy, and the United States, c.1958–c.1974*, Oxford.
- Mattes, Monika (2017), »Von der Leistungs- zur Wohlfühlchule. Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 63, H. Beiheft, S. 187–206.
- Mattes, Monika (2018), »Schule zwischen Bildungs- und Gesellschaftspolitik. Debatten um die Gesamtschule und die Ganztagschule in der Bundesrepublik in den 1950er bis 1970er Jahren«, in: Stephanie Zloch/Lars Müller/Simone Lässig (Hg.), *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945*, Berlin, S. 36–62.
- Mattes, Peter (1985), »Die Psychologiekritik der Studentenbewegung«, in: Mitchell G Ash/Ulfried Geuter (Hg.), *Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Ein Überblick*, Opladen, S. 286–313.
- Matthes, Eva (2011), *Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch*, München.
- Marx, Karl (1973), »Kritik des Gothaer Programms«, in: Karl Marx/Friedrich Engels, *Werke*, Band 19, Berlin, S. 13–32.
- Matz, Bernhard (2000), *Die Konstitutionstypologie von Ernst Kretschmer. Ein Beitrag zur Geschichte von Psychiatrie und Psychologie des Zwanzigsten Jahrhunderts*, Berlin.
- McCowan, Tristan/Unterhalter, Elaine (Hg.) (2015), *Education and international development: An Introduction*, London.
- McLaughlin, Malcolm (2014), *The Long, Hot Summer of 1967. Urban Rebellion in America*, New York.
- McMahon, Robert J (2010), »US national security policy from Eisenhower to Kennedy«, in: Melvyn P Leffler/Odd Arne Westad (Hg.), *The Cambridge History of the Cold War (Volume 1)*, Cambridge, S. 288–311.
- Mcvey, Amada Kay (2015), »JFK and Modernization Theory«, in: Andrew Hoberek (Hg.), *The Cambridge Companion to John F. Kennedy*, Cambridge, S. 103–117.

- Menand, Louis (2012), »Freud, Anxiety, and the Cold War«, in: John Burnham (Hg.), *After Freud Left. A Century of Psychoanalysis in America*, Chicago, S. 189–208.
- Metzler, Gabriele (2005), »Geborgenheit im gesicherten Fortschritt«. Das Jahrzehnt von Planbarkeit und Machbarkeit«, in: Matthias Frese/Julia Paulus/Karl Teppe (Hg.), *Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik*, Paderborn u. a., S. 777–797.
- Metzler, Gabriele (2008), »Staatsversagen und Unregierbarkeit in den siebziger Jahren?«, in: Konrad Jarausch (Hg.), *Das Ende der Zuversicht? Die siebziger Jahre als Geschichte*, Göttingen, S. 243–260.
- Metzler, Gabriele (2018), *Der Staat der Historiker. Staatsvorstellungen deutscher Historiker seit 1945*, Berlin.
- Middendorf, Stefanie (2009), *Massenkultur. Zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Modernität in Frankreich 1880–1980*, Göttingen.
- Milne, David (2008), *America's Rasputin. Walt Rostow and the Vietnam War*, New York.
- Mirowski, Philip (2002), *Machine Dreams. Economics becomes a Cyborg Science*, Cambridge.
- Mirowski, Philip (2012), »A History Best Served Cold«, in: Joel Isaac/Duncan Bell (Hg.), *Uncertain Empire: American History and the Idea of the Cold War*, Oxford, S. 61–74.
- Mischel, Walter (2015), *Der Marshmallow Test. Willensstärke, Belohnungsaufschub und die Entwicklung der Persönlichkeit*, München.
- Mitch, David (2010), »Berthold Frank Hoselitz«, in: Ross B Emmett (Hg.), *The Elgar Companion to the Chicago Schools of Economics*, Cheltenham, S. 274–279.
- Morgenstern, Martin (2008), *Metaphysik in der Moderne. Von Schopenhauer bis zur Gegenwart*, Stuttgart.
- Moscato, Ivan (2018), *Measuring Utility. From the Marginal Revolution to Behavioral Economics*, Oxford.
- Mounk, Yascha (2017), *The Age of Responsibility. Luck, Choice, and the Welfare State*, London.
- Möller, Horst (2013), »Die 1970er Jahre als zeithistorische Epochenschwelle«, in: Bernhard Gotto/Horst Möller/Jean Mondot u. a. (Hg.), *Nach ›Achtundsechzig‹. Krisen und Krisenbewusstsein in Deutschland und Frankreich in den 1970er Jahren*, München, S. 1–12.
- Müller, G H (2001), »Umwelt«, in: Joachim Ritter/Karlfried Gründer/Gottfried Gabriel (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 11, Basel, S. 100.
- Müller, Hans-Peter/Schmid, Michael (Hg.) (2003), *Hauptwerke der Ungleichheitsforschung*, Wiesbaden.
- Müller, Philipp (2019), *Zeit der Unterhändler. Koordinierter Kapitalismus in Deutschland und Frankreich zwischen 1920 und 1950*, Hamburg.
- Müller, Walter/Mayer, Karl Ulrich (1976), *Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus*, Stuttgart.
- Müller, Tim B/Tooze, Adam (2015), »Demokratie nach dem Ersten Weltkrieg«, in: Tim B Müller/Adam Tooze (Hg.), *Normalität und Fragilität. Demokratie nach dem Ersten Weltkrieg*, Hamburg, S. 9–33.
- Natorp, Elke (1985), »Kurt Lewin«, *Neue Deutsche Biographie*, Band 14, Berlin, S. 413–415.
- Neuheiser, Jörg (2014), »Der »Wertewandel« zwischen Diskurs und Praxis. Die Untersuchung von

- Wertvorstellungen zur Arbeit mit Hilfe von betrieblichen Fallstudien«, in: Bernhard Dietz/Andreas Rödder/Christopher Neumaier (Hg.), *Gab es den Wertewandel? Neue Forschungen zum gesellschaftlich-kulturellen Wandel seit den 1960er Jahren*, München, S. 141–168.
- Niehr, Thomas (1973), *Schlagwörter im politisch-kulturellen Kontext: Lebensqualität*, Wiesbaden.
- Nipperdey, Thomas (1998), *Arbeitswelt und Bürgergeist*, Band 1, München.
- Nissen, Morten (2020), »Critical Psychology: The most recent version (soon to be replaced), illustrated by the problem of motivation«, in: Viola Balz/Lisa Malich (Hg.), *Psychologie und Kritik. Formen der Psychologisierung nach 1945*, Wiesbaden, S. 59–86.
- Nitzschke, Bernd (Hg.) (1989), *Freud und die akademische Psychologie. Beiträge zu einer historischen Kontroverse*, München.
- Nitzschke, Bernd (Hg.) (2011), *Die Psychoanalyse Sigmund Freuds. Konzepte und Begriffe*, Wiesbaden.
- Nohria, Nitlin/Dyer, Davis/Dalzell, Frederick (2002), *Changing Fortunes. Remaking the Industrial Corporation*. John Wiley Sons, New York.
- Nolte, Paul (2011), »Die Machbarkeit der Welt. Technik, Gesellschaft und Politik im utopischen 20. Jahrhundert«, in: Klaus Geus (Hg.), *Utopien, Zukunftsvorstellungen und Gedankenexperimente. Literarische Konzepte von einer anderen Welt im abendländischen Denken von der Antike bis zur Gegenwart*, Frankfurt a. M., S. 229–253.
- Nolte, Paul (2012), *Was ist Demokratie? Geschichte und Gegenwart*, München.
- Nolte, Paul (2015), *Die 101 wichtigsten Fragen. Demokratie*, München.
- Nützenadel, Alexander (2005), *Stunde der Ökonomen. Wissenschaft, Politik und Expertenkultur in der Bundesrepublik 1949–1974*, Göttingen.
- Oehler, Christian/Bradatsch, Christiane (1998), »Die Hochschulentwicklung nach 1945«, in: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland*, München, S. 412–446.
- Oelkers, Jürgen (1998), »Pädagogische Reform und Wandel der Erziehungswissenschaft«, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer*, München, S. 217–243.
- Oelkers, Jürgen (2006), *Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma*, Weinheim, Basel.
- Oelkers, Jürgen (2008), »Kybernetische Pädagogik. Eine Episode oder ein Versuch zur falschen Zeit?«, in: *Die Transformation des Humanen. Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik*, Frankfurt a. M., S. 196–228.
- Oexle, Otto Gerhard (2007), »Krise des Historismus – Krise der Wirklichkeit. Eine Problemgeschichte der Moderne«, in: Otto Gerhard Oexle (Hg.), *Krise des Historismus Krise der Wirklichkeit. Wissenschaft, Kunst und Literatur*, Göttingen, S. 11–116.
- Offe, Claus (1975), »Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens«, in: Heinrich Roth/Dagmar Friedrich (Hg.), *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten*, Band 1, Stuttgart, S. 215–252.

- Offner, Amy C (2019), *Sorting Out the Mixed Economy. The Rise and Fall of Welfare and Developmental States in the Americas*, Princeton, Oxford.
- Oreskes, Naomi (2014), »Introduction«, in: Naomi Oreskes/John Krige (Hg.), *Science and Technology in the Global Cold War*, Cambridge, S. 1–10.
- Oreskes, Naomi/Krige, John (Hg.) (2014), *Science and Technology in the Global Cold War*, Cambridge.
- Ortmann, Hedwig (1973), »Überlegungen zum Begriff Chancengleichheit«, in: Wolfgang Keim (Hg.), *Gesamtschule. Bilanz ihrer Praxis*, Hamburg, S. 113–126.
- Osterhammel, Jürgen (2010), *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*, Bonn.
- Papadopoulos, George S (1996), *Die Entwicklung des Bildungswesens von 1960 bis 1990. Der Beitrag der OECD*, Frankfurt a. M. u. a.
- Patzel-Mattern, Katja (2010), *Ökonomische Effizienz und gesellschaftlicher Ausgleich. Die industrielle Psychotechnik in der Weimarer Republik*, Stuttgart.
- Peltonen, Matti (2008), »The Weber Thesis and Economic Historians«, in: *Max Weber Studies*, Jg. 8, H. 1, S. 79–98.
- Peter, Burkhard (2009), »Geschichte der Hypnose in Deutschland«, in: D Revenstorff/Burkhard Peter (Hg.), *Hypnose in Psychotherapie, Psychosomatik und Medizin. Ein Manual für die Praxis*, Heidelberg, S. 821–856.
- Peukert, Detlev (1987), *Die Weimarer Republik. Krisenjahr der klassischen Moderne*, Frankfurt a. M.
- Piketty, Thomas (2014), *Das Kapital im 21. Jahrhundert*, München.
- Piketty, Thomas (2020), *Kapital und Ideologie*, München.
- Platz, Johannes (2012), *Die Praxis der kritischen Theorie. Angewandte Sozialwissenschaft und Demokratie in der frühen Bundesrepublik 1950–1960*, Universität Trier.
- Plehwe, Dieter (2009), »The Origins of the Neoliberal Economic Development Discourse«, in: *The Road from Mont Pèlerin. The Making of the Neoliberal Thought Collective*, London, S. 238–279.
- Plehwe, Dieter (2020), »Schumpeter Revival? How Neoliberals Revised the Image of the Entrepreneur«, in: Dieter Plehwe/Quinn Slobodian/Philip Mirowski (Hg.), *Nine Lives of Neoliberalism*, New York, London, S. 120–142.
- Plehwe, Dieter/Slobodian, Quinn (2017), »Landscapes of Unrest: Herbert Giersch and the Origins of Neoliberal Economic Geography«, in: *Modern Intellectual History*, Jg. 16, H. 1, S. 1–31.
- Plumpe, Werner (2019), *Das kalte Herz. Kapitalismus: Die Geschichte einer andauernden Revolution*, Berlin.
- Pohle, Richard (2009), *Max Weber und die Krise der Wissenschaft. Eine Debatte in Weimar*, Göttingen.
- Pooley, Jefferson D/Solovey, Mark (2010), »Marginal to the Revolution: The Curious Relationship between Economics and the Behavioral Sciences Movement in Mid-Twentieth-Century America«, in: Roger E Backhouse/Philippe Fontaine (Hg.), *The Unsocial Social Science Economics and Neighboring Disciplines since 1945*, Band Annual Supplement to Volume 42, Durham, London, S. 199–233.
- Pöppel, Ernst (1997), *Die Grenzen des Bewusstseins. Wie kommen wir zu Zeit, und wie entsteht Wirklichkeit?*, Frankfurt a. M.

- Potts, David B (2015), *Wesleyan University, 1910–1970. Academic Ambition and Middle-Class America*, Middletown, Connecticut.
- Prasad, Monica (2006), *The Politics of Free Markets. The Rise of Neoliberal Economic Policies in Britain, France, Germany, and the United States*, Chicago.
- Priemel, Kim Christian/Graf, Rüdiger (2011), »Zeitgeschichte in der Welt der Sozialwissenschaften. Legitimität und Originalität einer Disziplin«, in: *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*, Jg. 59, Heft 4, S. 479–508.
- Prinz, W (1985), »Ganz- und Gestaltpsychologie und Nationalsozialismus«, in: Carl Friedrich Graumann (Hg.), *Psychologie im Nationalsozialismus*, Berlin, S. 89–111.
- Pross, Caroline (2013), *Dekadenz. Studien zu einer großen Erzählung der frühen Moderne*, Göttingen.
- Rabinbach, Anson (2001), *Motor Mensch: Kraft, Ermüdung und die Ursprünge der Moderne*, Wien.
- Radkau, Joachim (2000), *Das Zeitalter der Nervosität. Deutschland zwischen Bismarck und Hitler*, München.
- Radkau, Joachim (2017), *Geschichte der Zukunft. Prognosen, Visionen, Irrungen in Deutschland von 1945 bis heute*, München.
- Rang, Adalbert/Schulz, Wolfgang (Hg.) (1969), *Die differenzierte Gesamtschule*, München.
- Raithel, Thomas/Rödder, Andreas/Wirsching, Andreas (Hg.) (2009), *Auf dem Weg in eine neue Moderne? Die Bundesrepublik Deutschland in den siebziger und achtziger Jahren*, München.
- Raphael, Lutz (1996), »Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptuelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts«, in: *Geschichte und Gesellschaft*, Jg. 22, H. 2, S. 165–193.
- Raphael, Lutz (2008), »Ordnungsmuster der »Hochmoderne«? Die Theorie der Moderne und die Geschichte der europäischen Gesellschaften im 20. Jahrhundert«, in: Ute Schneider/Lutz Raphael (Hg.), *Dimensionen der Moderne. Festschrift für Christof Dipper*, Frankfurt a. M., S. 73–92.
- Raphael, Lutz (2012), »Embedding the Human and Social Sciences in Western Societies, 1880–1980: Reflections on Trends and Methods of Current Research«, in: *Engineering Society. The Role of the Human and Social Sciences in Modern Societies, 1880–1980*, Basingstoke, S. 41–56.
- Reckwitz, Andreas (2017), *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, Berlin.
- Reckwitz, Andreas (2020), *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Überarbeitete Neuauflage, Berlin.
- Rehling, Andrea (2015), »Demokratie und Korporatismus – eine Beziehungsgeschichte«, in: Tim B Müller/Adam Tooze (Hg.), *Liberalismus im 20. Jahrhundert*, Hamburg, S. 133–153.
- Reichardt, Sven (2014), *Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren*, Berlin.
- Reitmayer, Morten (2009), *Elite. Sozialgeschichte einer politisch-gesellschaftlichen Idee in der frühen Bundesrepublik*, München.
- Reitmayer, Morten (2012), »Comeback der Eliten. Die Rückkehr eines politisch-gesellschaftlichen Ordnungsbegriffs«, in: *Archiv für Sozialgeschichte*, Jg. 52, S. 429–454.

- Remmers, Werner (1980), »Chancengleichheit«, in: Martin Greiffenhagen (Hg.), *Kampf um Wörter. Politische Begriffe im Meinungsstreit*, München, Wien, S. 83–89.
- Remschmidt, Helmut (2018), *Kontinuität und Innovation. Die Geschichte der Kinder- und Jugendpsychiatrie an der Philipps-Universität Marburg*, Göttingen.
- Rheinberg, Falko (2006), *Motivation*, Stuttgart.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2006), *Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas*, Frankfurt a. M.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2007), »Zur Historizität wissenschaftlichen Wissens: Ludwik Fleck, Edmund Husserl«, in: Otto Gerhard Oexle (Hg.), *Krise des Historismus Krise der Wirklichkeit. Wissenschaft, Kunst und Literatur*, Göttingen, S. 359–373.
- Rheinberger, Hans-Jörg/Müller-Wille, Staffan (2009), *Vererbung. Geschichte und Kultur eines biologischen Konzepts*, Frankfurt a. M.
- Ruppenthal, Jens (2007), *Kolonialismus als »Wissenschaft und Technik«. Das Hamburgische Kolonialinstitut 1908 bis 1919*, Band 66, Stuttgart.
- Rimbach, Gerhard (1992), *Vom Reformmodell zur modernen Universität: 20 Jahre Gesamthochschule in Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf.
- Ringer, Fritz K (1983), *Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarin 1890–1933*, Stuttgart.
- Rinn, Gregor (2005), »Der Kampf um das Subjekt. Politische Mobilisierung der deutschsprachigen Universitätspsychologie zwischen 1918 und 1933«, in: Wolfgang Hardtwig (Hg.), *Politische Kulturgeschichte der Zwischenkriegszeit, 1818–1939*, Göttingen, S. 343–374.
- Rodgers, Daniel T (2011), *Age of Fracture*, Cambridge, Mass.
- Rödder, Andreas (2014), »Wertewandel in historischer Perspektive. Ein Forschungskonzept«, in: Bernhard Dietz/Andreas Rödder/Christopher Neumaier (Hg.), *Gab es den Wertewandel? Neue Forschungen zum gesellschaftlich-kulturellen Wandel seit den 1960er Jahren*, München, S. 17–40.
- Rohde, Joy (2012), »From Expert Democracy to Beltway Banditry: How the Antiwar Movement Expanded the Military-Academic-Industrial Complex«, in: Mark Solovey/Hamilton Cravens (Hg.), *Cold War Social Science: Knowledge Production, Liberal Democracy, and Human Nature*, New York, S. 137–153.
- Rohde, Joy (2013), *Armed with expertise. The militarization of American social research during the Cold War*, Ithaca.
- Ronca, Marion (2019), »Neoliberalism and the quantitative rationalization of value creation«, in: *Journal of Modern European History*, Jg. 17, H. 4, S. 384–389.
- Rosa, Hartmut (2005), *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*, Frankfurt a. M.
- Rosanvallon, Pierre (2017), *Die Gesellschaft der Gleichen*, Berlin.
- Rose, Nikolas (1989), *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*, London.
- Rose, Nikolas (1998), *Inventing Our Selves. Psychology, Power, and Personhood*, Cambridge.
- Rose, Nikolas (2007), *The Politics of Life Itself. Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*, Princeton.
- Ross, Dorothy (2012), »Freud and the Vicissitudes of Modernism in the United States, 1940–1980«,

- in: John Burnham (Hg.), *After Freud Left. A Century of Psychoanalysis in America*, Chicago, S. 163–188.
- Rossinow, Doug (2018), »The 1960s – A Historiographical Survey«, in: Jerald Podiar/Darren Dochuk (Hg.), *The Routledge History of the Twentieth-Century United States*, New York, S. 60–70.
- Ruck, Michael (2000), »Ein kurzer Sommer der konkreten Utopie – Zur westdeutschen Planungsgeschichte der langen 60er Jahre«, in: Axel Schildt/Detlef Siegfried/Karl Christian Lammer (Hg.), *Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften*, Hamburg, S. 362–401.
- Rudloff, Wilfried (2005), »Ansatzpunkte und Hindernisse der Hochschulreform in der Bundesrepublik der sechziger Jahre: Studienreform und Gesamthochschule«, in: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte*, Jg. 8, S. 71–90.
- Rudloff, Wilfried (2007), »Bildungspolitik als Sozial- und Gesellschaftspolitik. Die Bundesrepublik in den 1960er- und 1970er-Jahren im internationalen Vergleich«, in: *Archiv für Sozialgeschichte*, Jg. 47, S. 237–268.
- Rudloff, Wilfried (2014), »Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese. Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des ›Dynamischen Begabungsbegriffs‹ (1950 bis 1980)«, in: *Archiv für Sozialgeschichte*, Jg. 54, S. 193–244.
- Rudloff, Wilfried (2016), »Ungleiche Bildungschancen: Bildungsforschung, öffentlicher Diskurs und Bildungsreform in England und der Bundesrepublik in den Jahren des Bildungsbooms«, in: Carola Groppe/Gerhard Kluchert/Eva Matthes (Hg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem*, Wiesbaden, S. 361–386.
- Rudloff, Wilfried (2021), »Hochschulreform durch Reformhochschulen? Die bundesdeutschen Hochschulgründungen der 1960er und 1970er-Jahre zwischen Diversifizierung und Homogenisierung«, in: *Zeitgeschichte*, Jg. 48, H. 1, S. 147–170.
- Runciman, David (2018), *The Confidence Trap. A History of Democracy in Crisis from World War I to the Present*, Princeton.
- Sandel, Michael (2020), *Vom Ende des Gemeinwohls. Wie die Leistungsgesellschaft unsere Demokratie zerreißt*, Frankfurt a. M.
- Sandmann, Jürgen (1990), *Der Bruch mit der humanitären Tradition. Die Biologisierung der Ethik bei Ernst Haeckel und anderen Darwinisten seiner Zeit*, Stuttgart, New York.
- Sarasin, Philipp (2009), *Darwin und Foucault. Genealogie und Geschichte im Zeitalter der Biologie*, Frankfurt a. M.
- Sarasin, Philipp (2010), »Kampf ums Dasein«, in: Philipp Sarasin/Marianne Sommer (Hg.), *Evolution. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart, Weimar, S. 33–36.
- Sarasin, Philipp (1977), *Eine kurze Geschichte der Gegenwart*, Berlin.
- Sarasin, Philipp/Tanner (1998), Jakob (Hg.), *Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert*, Frankfurt a. M.
- Sattler, Gerd (1980), »Inhaltliche und methodische Differenzierung in Fachleistungskursen an Gesamtschulen«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 26, H. 5, S. 733–750.

- Sattler, Gerd (1981), *Englischunterricht im FEGA-Modell. Eine empirische Untersuchung über inhaltliche und methodische Differenzierung an Gesamtschulen*, Stuttgart.
- Scaff, Lawrence A (2013), *Max Weber in Amerika*, Berlin.
- Schäfer, Lothar/Schnelle, Thomas (1980), »Ludwik Flecks Begründung der soziologischen Betrachtungsweise in der Wissenschaftstheorie«, in: Lothar Schäfer/Thomas Schnelle (Hg.), *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*, Frankfurt a. M., S. VII–XLIX.
- Schauz, Désirée/Freitag, Sabine (Hg.) (2007), *Verbrecher im Visier der Experten. Kriminalpolitik zwischen Wissenschaft und Praxis im 19. und frühen 20. Jahrhundert*, Stuttgart.
- Schatz, Klaus-Werner (1988), »Globalsteuerung und Angebotspolitik«, in: Manfred E. Streit (Hg.), *Wirtschaftspolitik zwischen ökonomischer und politischer Rationalität*, Wiesbaden, S. 187–210.
- Schildt, Axel (Hg.) (2003), *Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften*, Hamburg.
- Schildt, Axel (2010), »Modernisierung« (Version: 1.0) http://docupedia.de/zg/schildt_modernisierung_v1_de_2010.
- Schildt, Axel (2020), *Medien-Intellektuelle in der Bundesrepublik*, Göttingen.
- Schmalt, Heinz-Dieter/Langens, Thomas A/Hasselhorn, Marcus u. a. (Hg.) (2009), *Motivation*, Stuttgart.
- Schmelzer, Matthias (2016), *The Hegemony of Growth. The OECD and the Making of the Economic Growth Paradigm*, Cambridge.
- Schmidt, Hans (1978), *Das Vortragswerk Rudolf Steiners. Verzeichnis der von Rudolf Steiner gehaltenen Vorträge, Ansprachen, Kurse und Zyklen*, Dornach.
- Schmidt, Patrick L (2022), *Harvard's quixotic pursuit of a new science: The rise and fall of the department of social relations*, Lanham.
- Schögler, Rafael (2012), »Übersetzungsstrategien und Übersetzungsfelder. Die Übersetzungen von Max Webers »Die protestantische Ethik« ins Englische«, in: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, Jg. 23, H. 3, S. 127–160.
- Schönpflug, Wolfgang (1992), »Kurt Lewin – eine biographische Skizze«, in: Wolfgang Schönpflug (Hg.), *Kurt Lewin – Person, Werk, Umfeld: Historische Rekonstruktionen und aktuelle Wertungen*, Berlin, S. 13–28.
- Schönpflug, Wolfgang (2016), *RUB-Psychologie 1964–1974: Gründerjahre – Schicksalsjahre?*, Trier.
- Schönpflug, Wolfgang/Lück, Helmut E (2015), »Memorandum zur Lage und zur Zukunft des Faches Geschichte der Psychologie«, in: *Psychologische Rundschau*, Jg. 66, H. 3, S. 176–184.
- Schregel, Susanne (2020), »Das hochbegabte Kind zwischen Eliteförderung und Hilfsbedürftigkeit 1978 bis 1985«, in: *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*, Jg. 68, S. 95–125.
- Schwarzkopf, Stefan/Gries, Rainer (Hg.) (2007), *Ernest Dichter: Doyen der Verführer. Zum 100. Geburtstag des Vaters der Motivforschung*, Wien.
- Schwarzkopf, Stefan/Gries, Rainer (Hg.) (2010), *Ernest Dichter and Motivation Research. New Perspectives on the Making of Post-War consumer Culture*, Basingstoke.

- Senne, Stefan/Hesse, Alexander (2019), *Genealogie der Selbstführung. Zur Historizität von Selbsttechnologien in Lebensratgebern*, Bielefeld.
- Shapin, Steven (2008), *The Scientific Life: A Moral History of a late Modern Vocation*, Chicago.
- Shapiro, Ian (2012), *The Moral Foundations of Politics*, New Haven, London.
- Sheehy, Noel/Chapman, Antony J/Conroy, Wendy A (Hg.) (1997), *Biographical Dictionary of Psychology*, London, New York.
- Simpson, Bradley R (2008), *Economists with Guns. Authoritarian Development and U.S.-Indonesian Relations, 1960–1968*, Stanford, CA.
- Simpson, Christopher (Hg.) (1998), *Universities and Empire. Money and Politics in the Social Sciences during the Cold War*, New York.
- Slobodian, Quinn (2023), »The Unequal Mind. How Charles Murray and Neoliberal Think Tanks Revived IQ«, in: *Capitalism. A Journal of History and Economics*, Jg. 4, H. 1, S. 73–108.
- Solarz, Marcin Wojciech (2012), »Third World: The 60th Anniversary of a Concept That Changed History«, in: *Third World Quarterly*, Jg. 33, H. 9, S. 1561–1573.
- Solovey, Mark (2001), »Science and the State during the Cold War. Blurred Boundaries and a Contested Legacy«, in: *Social Studies of Science*, Jg. 31, H. 2, S. 165–1970.
- Solovey, Mark (2012), »Cold War Social Science: Specter, Reality, or Useful Concept?«, in: Mark Solovey/Hamilton Cravens (Hg.), *Cold War social Science. Knowledge Production, Liberal Democracy, and Human Nature*, S. 1–24.
- Solovey, Mark (2013a), *Shaky Foundations. The Politics-Patronage-Social Science nexus in Cold War America*, New Brunswick
- Solovey, Mark (2013b), »Vision, Analysis, or Subversion? The Rocky Story of the Behavioral Sciences at the Ford Foundation«. In: Ders, *Shaky foundations. The Politics-Patronage-Social Science nexus in Cold War America*, New Brunswick, N. J., S. 103–147.
- Solovey, Mark/Dayé, Christian (2021a), »Introduction: Cold War Social Science, Transnational Entanglements«, in: Mark Solovey/Christian Dayé (Hg.), *Cold War Social Science. Transnational Entanglements*, Cham, S. 1–41.
- Solovey, Mark/Dayé, Christian (Hg.) (2021b), *Cold War Social Science. Transnational Entanglements*, Cham.
- Sparrow, James T (2011), *Warfare State. World War II Americans and the Age of Big Government*, Oxford.
- Spring, Joel (2015), *Economization of Education: Human Capital, Global Corporations, Skills-Based Schooling*, New York.
- Stadler, Max/Güttler, Nils/Rhyner, Niki u. a., »Differenz«, in: Max Stadler/Nils Güttler/Niki Rhyner u. a. (Hg.), *Gegen | Wissen*, Cache, Zürich 2020, (Kapitel 2) S. 63–95.
- Stein, Morris I/Gieser, Lon (1999), »The Zeitgeists and Events Surrounding the Birth of the Thematic Apperception Test«, in: Lon Gieser/Morris I Stein (Hg.), *Evocative images: The Thematic Apperception Test and the art of projection*, Washington, D. C., S. 15–21.
- Steinecke, Albrecht (2018), *Kreuzfahrttourismus*, Konstanz.
- Stern, William (1913), »Psychologie«, in: D Sarason (Hg.), *Das Jahr 1913. Ein Gesamtbild der Kulturentwicklung*, Berlin, S. 414–421.

- Stöckmann, Ingo (2009), *Der Wille zum Willen. Der Naturalismus und die Gründung der literarischen Moderne 1880–1900*, Berlin, New York.
- Stoff, Heiko (2014), »Ungeheuer Schlaff. Der Film ›Zur Sache, Schätzchen‹ (1968): Über Leistungsdenken und Gedankenspiele«, in: *Zeithistorische Forschung*, Jg. 11, S. 500–507.
- Stüwe, Klaus (2002), *Die großen Regierungserklärungen der deutschen Bundeskanzler von Adenauer bis Schröder*, Opladen.
- Suber, Daniel (2007), *Die soziologische Kritik der philosophischen Vernunft: Zum Verhältnis von Soziologie und Philosophie um 1900*, Bielefeld.
- Swedberg, Richard (1996), »Analyzing the Economy: On the Contribution of James S. Coleman«, in: Jon Clark (Hg.), *James S. Coleman*, London, S. 348–365.
- Tändler, Maik (2012), »Therapeutische Vergemeinschaftung. Demokratisierung, Emanzipation und Emotionalisierung in der »Gruppe«, 1963–1976«, in: Maik Tändler/Uffa Jensen (Hg.), *Das Selbst zwischen Anpassung und Befreiung. Psychowissen und Politik im 20. Jahrhundert*, Göttingen, S. 141–167.
- Tändler, Maik (2016), *Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom der siebziger Jahre*, Göttingen.
- Tändler, Maik (2018), »1968 und die Therapeutisierung der Pädagogik. Lehrkräfte im Psychoboom«, in: *Pädagogik*, Jg. 70, H. 6, S. 44–47.
- Tändler, Maik (2020), »Ausstieg und Erleuchtung. Die Bhagwan-Bewegung in der Bundesrepublik in den 1970er und 1980er Jahren«, in: Petra Terhoeven/Tobias Weidner (Hg.), *Exit. Ausstieg und Verweigerung in offenen Gesellschaften nach 1945*, Göttingen, S. 262–289.
- Tändler, Maik (2021), »Neoliberale Emanzipation? Zur Ambivalenz therapeutischer Liberalisierung seit den 1970er Jahren«, in: Tilmann Siebeneichner (Hg.), *Selbstentwürfe. Neue Perspektiven auf die politische Kulturgeschichte des Selbst im 20. Jahrhundert*, Göttingen, S. 91–106.
- Tändler, Maik/Jensen, Uffa (2012), »Psychowissen, Politik und das Selbst. Eine neue Forschungsperspektive auf die Geschichte des Politischen im 20. Jahrhundert«, in: Maik Tändler/Uffa Jensen (Hg.), *Das Selbst zwischen Anpassung und Befreiung. Psychowissen und Politik im 20. Jahrhundert*, Göttingen, S. 9–35.
- Tappe, Heinrich (2002), »Alkoholverbrauch in Deutschland. Entwicklung, Einflussfaktoren und Steuerungsmechanismen des Trinkverhaltens im 19. und 20. Jahrhundert«, in: *Der Bürger im Staat*, Jg. 52, H. 4, S. 213–218.
- Teichler, Ulrich (2005), *Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten*, Frankfurt a. M.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2017), »Pichts »Bildungskatastrophe«. Falsche Diagnose oder Anstoß zur notwendigen Modernisierung?«, in: *Die Politische Meinung*, Jg. 547, S. 77–84.
- Thamer, Hans-Ulrich (2010), »Der ›Neue Mensch‹ als nationalsozialistisches Erziehungsprojekt. Anspruch und Wirklichkeit in den Eliteeinrichtungen des NS-Bildungssystems«, in: *›Fackelträger der Nation‹. Elitebildung in den NS-Ordensburgen*, Köln u. a., S. 81–94.
- Ther, Philipp (2017), »Eine Einführung in die Geschichte des Neoliberalismus«, in: Tina Olteanu/Tobias Spöri/Felix Jaitner u. a. (Hg.), *Osteuropa transformiert. Sozialismus, Demokratie und Utopie*, Wiesbaden, S. 125–153.

- Ther, Philipp (2019), *Das andere Ende der Geschichte. Über die große Transformation*, Berlin.
- Thomé, Horst (1984), »Kernlosigkeit und Pose. Zur Rekonstruktion von Schnitzlers Psychologie«, in: Klaus Bohnen/Uffe Hansen/Friedrich Schmöe (Hg.), *Fin de siècle*, Kopenhagen, S. 62–87.
- Thomé, Horst (2000), »Modernität und Bewußtseinswandel in der Zeit des Naturalismus und des Fin de siècle«, in: York-Gothart Mix (Hg.), *Naturalismus, Fin de siècle, Expressionismus 1890–1918*, München, Wien.
- Thomson, Mathew (2012), »The Psychological Sciences and the ›Scientization‹ and ›Engineering‹ of Society in Twentieth-Century Britain«, in: Kerstin Brückweh/Dirk Schumann/Richard F. Wetzell u. a. (Hg.), *Social Engineering. The Role of the Human and Social Sciences in Modern Societies, 1880–1980*, Basingstoke, S. 141–158.
- Tichy, Martina/Zwettler-Otte, Sylvia (1999), *Freud in der Presse. Rezeption Sigmund Freuds und der Psychoanalyse in Österreich 1895–1938*, Wien.
- Tilitzki, Christian (2012), *Die Albertus-Universität Königsberg. Ihre Geschichte von der Reichsgründung bis zum Untergang der Provinz Ostpreußen*, Berlin.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2008), »Viel Selektion – wenig Leistung: Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen«, in: Reiner Lehberger/Uwe Sandfuchs (Hg.), *Schüler fallen auf: Heterogene Lerngruppe in Schule und Unterricht*, Bad Heilbrunn, S. 62–78.
- Timm, Chad W (2011), »Working with the Enemy: Axis Prisoners of War in Iowa during World War II«, in: *The Annals of Iowa*, Jg. 70, H. 3, S. 225–257.
- Timmons, Jeffrey A/Spinelli, Stephen (2009), *New Venture Creation. Entrepreneurship for the 21st Century*, Boston.
- Tocqueville, Alexis de (2002), *Democracy in America*, Chicago.
- Tooze, Adam (2019), »Everything You Know About Global Order Is Wrong«, in: *Foreign Policy Magazine*, <https://foreignpolicy.com/2019/01/30/everything-you-know-about-global-order-is-wrong/>.
- Torracinta, Simon (2023), »Maps of desire: Edward Tolman’s drive theory of wants«, in: *History of the Human Sciences*, Jg. 36, H. 1, S. 3–30.
- Traue, Boris (2010), *Das Subjekt der Beratung. Zur Soziologie einer Psycho-Technik*, Bielefeld.
- Tress, Wolfgang (2007), »Entscheidungsfreiheit und Psychoanalyse«, in: Rudolf Heinz/Wolfgang Tress (Hg.), *Willensfreiheit zwischen Philosophie, Psychoanalyse und Neurobiologie*, Göttingen, S. 94–105.
- Turner, George (2001), *Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Zur Geschichte der Hochschulreform im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts*, Berlin.
- Unger, Corinna R (2006), »Cold War Science: Wissenschaft, Politik und Ideologie im Kalten Krieg«, in: *Neue Politische Literatur*, Jg. 1, S. 49–68.
- van der Pot, Johan Hendrik Jacob (1985), *Die Bewertung des technischen Fortschritts. Eine systematische Übersicht der Theorien*, Band 2, Assen.
- van Laak, Dirk (2008), »Planung. Geschichte und Gegenwart des Vorgriffs auf die Zukunft«, in: *Geschichte und Gesellschaft*, Jg. 34, S. 305–326.

- Vásquez, Ian (2007), »Peter Bauer: Blazing the Trail of Development«, in: *Econ Journal Watch*, Jg. 4, H. 2, S. 197–212.
- Vatin, Francois (1998), »Arbeit und Ermüdung. Entstehung und Scheitern der Psychophysiologie der Arbeit«, in: Philipp Sarasin/Jakob Tanner (Hg.), *Physiologie und industrielle Gesellschaft*, Frankfurt a. M., S. 347–367.
- Verheyen, Nina (2018), *Die Erfindung der Leistung*, Berlin.
- vom Bruch, Rüdiger/Graf, Friedrich Wilhelm/Hübinger, Gangolf (Hg.) (1989), *Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Krise der Moderne und Glaube an die Wissenschaft*, Stuttgart.
- von Herrmann, Friedrich-Wilhelm (Hg.) (1992), *Die Grundbegriffe der Metaphysik: Welt – Endlichkeit – Einsamkeit, Band Gesamtausgabe, 11. Abteilung: Vorlesungen 1923–1944*, Frankfurt a. M.
- Waldenfels, Bernhard (1987), *Phänomenologie in Frankreich*, Frankfurt a. M.
- Walters, Robert S (1970), *American and Soviet Aid. A Comparative Analysis*, Pittsburgh.
- Ward, Steven C (2002), *Modernizing the Mind: Psychological Knowledge and the Remaking of Society*, Westport, Conn.
- Watson, Peter (1978), *War on the Mind. The Military Uses and Absues of Psychology*, New York.
- Weber, Klaus (1993), *Vom Aufbau des Herrenmenschen: Philipp Lersch – eine Karriere als Militärpsychologe und Charakterologe*, Pfaffenweiler.
- Weidman, Nadine (2016), »Between the Counterculture and the Corporation: Abraham Maslow and Humanistic Psychology in the 1960s«, in: David Kaiser/W Patrick McCray (Hg.), *Groovy Science: Knowledge, Innovation, and American Counterculture*, Chicago, S. 109–141.
- Weingart, Peter (1983), »Verwissenschaftlichung der Gesellschaft – Politisierung der Wissenschaft«, in: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 12, H. 3, S. 225–241.
- Westad, Odd Arne (2019), *Der Kalte Krieg. Eine Weltgeschichte*, Stuttgart.
- Wild, Michael (1986), *Der Traum vom Sattwerden. Hunger und Protest, Schwarzmarkt und Selbsthilfe*, Hamburg.
- Winkelmann, Johannes (Hg.) (1982), *Die protestantische Ethik II. Kritiken und Antikritiken*, Gütersloh.
- Winkler, Michael (1992), »Deutschtum als Krankheit. Zur Kontroverse um die nationale Seele der Deutschen im Amerika der vierziger Jahre«, in: Michael Kessler/Rainer Funk (Hg.), *Erich Fromm und die Frankfurter Schule*, Tübingen, S. 237–247.
- Wippermann, Wolfgang (1983), »Triumph des Willens: oder ›kapitalistische Manipulation?‹ Das Ideologieproblem im Faschismus«, in: Karl-Dietrich Bracher/Manfred Funke/Hans-Adolf Jacobsen (Hg.), *Nationalsozialistische Diktatur 1933–1945. Eine Bilanz*, Düsseldorf, S. 735–759.
- Wirsching, Andreas/Kaelble, Hartmut/Chassaigne, Philippe u. a. (2011), »The 1970s and 1980s as a Turning Point in History?«, in: *Journal of Modern European History*, Jg. 9, H. 1, S. 8–26.
- Wolfradt, Uwe/Billmann-Mahecha, Elfriede/Stock, Armin (2017), *Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933–1945*, Wiesbaden.
- Woods, Randall B (2016), *Prisoners of Hope. Lyndon B. Johnson, the Great Society, and the Limits of Liberalism*, New York.
- Wooldridge, Adrian (2021), *The Aristocracy of Talent: How Meritocracy Made the Modern World*, New York.

- Yans-McLaughlin, Virginia (1986), »Science, Democracy, and Ethics. Mobilizing Culture and Personality for World War II«, in: Jr George W Stocking (Hg.), *Malinowski, Rivers, Benedict and Others. Essay on Culture and Personality*, Madison, S. 184–246.
- Ydesen, Christian (Hg.) (2019), *The OECD's Historical Rise in Education*, Cham.
- Zander, Jürgen (1982), »Einleitung des Herausgebers«, in: Tönnies, Ferdinand, *Die Tatsache des Wollens*, eingeleitet und herausgegeben von Jürgen Zander, Berlin.
- Zaretsky, Eli (2009), *Freuds Jahrhundert. Die Geschichte der Psychoanalyse*, München.
- Ziemann, Benjamin (2007), *Katholische Kirche und Sozialwissenschaften, 1945–1975*, Göttingen.
- Ziemann, Benjamin/Wetzell, Richard F/Schumann, Dirk u. a. (2012), »Introduction: Engineering Society. The Role of the Human and Social Sciences in Modern Societies, 1880-1980«, in: Benjamin Ziemann/Richard F Wetzell/Dirk Schumann u. a. (Hg.), *The Scientization of the Social in Comparative Perspective*, Basingstoke, S. 1–40.
- Zurek, Adam/Wacker, Ali (1988), »Studentenbewegung in der Provinz. Anfänge und Niedergang der Psychologiekritik und einer kritischen Psychologie an der Ruhr-Universität Bochum«, in: Günter Rexilius (Hg.), *Psychologie als Gesellschaftswissenschaft. Geschichte, Theorie und Praxis kritischer Psychologie*, Opladen, S. 62–84.