

Florian Heßdörfer

Hass und Harmonie. Das doppelte Kind des Doktor Piaget

Vom Mensch zum Kind

Was „moderne Wissenschaft“ heißt, zeichnet sich nicht zuletzt dadurch aus, die großen Fragen zu vermeiden und sie in kleinere zu zerlegen, deren Bearbeitung mehr Gewissheit verspricht als die an den großen entzündeten Spekulationen. So lässt sich beobachten, wie die Frage „Was ist der Mensch?“ mehr und mehr aus ihrem Kompetenzbereich verschwindet und im Bewusstsein der Historizität unserer Gattung anderswo und verändert auftaucht. Ein Beispiel hierfür ist die Frage nach dem Kind. Die Entwicklungsgesetze vom Kind zum Erwachsenen zu verstehen verspricht den Forschenden nicht nur Kenntnis über das Kind, sondern zugleich Einblick in das, was die Spezifik des Menschen ausmacht. Das Rätsel des Menschen kehrt im Rätsel des Kindes wieder – eine Konstellation, die Eltern ab dem 20. Jahrhundert gut kennen dürften. Was will es? Warum schreit es? Wie geht es ihm? Und vor allem: Was tun? Die proklamierte Aufwertung des Kindes unter dem Schlagwort vom „Jahrhundert des Kindes“ vollzog sich gemeinsam mit einer Auflösung tradiert Gewissheiten und einer Dynamik der Verunsicherung und Sorge. Die Angst vor der zügellosen Tyrannei des kindlichen Willens, die in der Geschichte der Kindheit zu rabiaten Gegenmaßnahmen führte, wurde bald von der komplementären Angst *um* das Kind überlagert und verdrängt. „Sind so kleine Hände/winz'ge Finger dran./Darf man nie drauf schlagen/die zerbrechen dann.“ Die in Bettina Wegners Lied *Kinder* exemplarisch verdichtete Sorge um den Opferstatus des Kindes schneidet die aggressiven Impulse um das kindliche Leben ebenso ab wie der verbreitete Rückgriff auf die Bibelstelle, in der Jesus sein Herz für Kinder verkündet: „Wahrlich ich sage euch: Es sei denn, daß ihr umkehret und werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht ins Himmelreich kommen.“¹ Dass der

1 Deutsche Bibelgesellschaft, Die Bibel, Stuttgart 1912, Matthäus 18:3.

Abschnitt weitergeht mit: „Nur wer sich selbst erniedrigt wie dies Kind, der ist der Größte im Himmelreich“, hat in den zeitgenössischen Rezeptionsbedürfnissen nur wenig Platz.

Wer heute mit Kindern lebt, dürfte mit dieser affektiven Gemengelage um das kindliche Dasein auch ohne Textexegese vertraut sein und erfahren, wie heranwachsende Menschen in so unterschiedlichen wie komplexen Beziehungsgeflechten Gestalt annehmen und untrennbar von unseren eigenen Gefühlen, Bedürfnissen und Verstehensweisen existieren. Diese Erfahrung kann sich auch in der Wahl unserer wissenschaftlichen Perspektiven auf den Status von Subjekten und ihr Werden niederschlagen. Wer den mitunter brüchigen Boden eines mit Kindern geteilten Lebens kennt, mag anschließend einen anderen Zugang zu Theorien haben, welche diese unhintergehbare Basis prekärer Beziehungsförmigkeit betonen. „Als Körper, der von Anfang an der Welt der anderen anvertraut ist, trägt er ihren Abdruck, wird im Schmelztiegel des sozialen Lebens geformt. [...] Diese Konzeption bedeutet, dass wir verletzbar sind durch diejenigen, die wir wegen unseres geringen Alters weder kennen noch beurteilen können. [...] Verletzbar durch ein weites Spektrum der Berührung, das an einem Ende die Auslöschung unseres Seins und am anderen Ende die physische Unterstützung unseres Lebens umfasst“.² Wenn wir etwa mit Judith Butler diese riskante Relationalität des Daseins anerkennen, blicken wir anders auf Theorien, die auf einem gegenteiligen Basisprinzip wie dem des Gleichgewichts beruhen. Genau ein solcher „schräger Blick“ wird im Folgenden auf die Entwicklungstheorie Jean Piagets geworfen. Während wir die Logik seines Gleichgewichtstheorems entfalten, gilt unser Hauptaugenmerk den Spuren seines Gegenteils. Piaget, dessen erste Arbeiten auch anhand von Untersuchungen an seinen eigenen drei Kindern entstanden, skizziert Modelle und Gesetzmäßigkeiten, die soziale Beziehungen und Abhängigkeiten zwar als strukturelle Randbedingungen der Entwicklung kennen, jedoch immer mehr als äußeres Korrektiv denn als potentielle Bedrohung. Unsere Lektüre folgt damit einer klaren Absicht: Wir suchen nach jenen Resten und Spuren, die sein Schweigen als Vater im Zentrum seiner wissenschaftlichen Rede hinterlässt.

2 Butler, *Gefährdetes*, 43 u. 48.

Piaget und das Gesetz

Wenn Piaget in seinen Untersuchungen über das kindliche Denken und dessen Entwicklung zugleich eine Antwort auf die Frage nach dem Menschen gibt, fällt diese doppelt aus: (1) Der Mensch zeichnet sich durch seine Fähigkeit zu intelligentem Denken aus. (2) Im Zentrum dieses Intelligenzpotentials arbeitet eine Dynamik, deren Prinzip und Telos das Gleichgewicht ist. „Die Intelligenz besteht nicht aus einer isolierten Anzahl von diskontinuierlichen Erkenntnissen. Sie ist nicht eine Struktur unter vielen anderen, sondern die Gleichgewichtsform, zu der alle Strukturen streben, deren Entstehung man bereits in der Wahrnehmung, in den Gewohnheiten und in den elementaren senso-motorischen Mechanismen finden kann“.³ Auf dieser Erkenntnis gründet Piaget zugleich eine rudimentäre Handlungstheorie: „Das Individuum handelt nur, wenn es das Bedürfnis zum Handeln empfindet, d. h. wenn das Gleichgewicht zwischen Organismus und der Umwelt für den Augenblick gestört ist; und die Handlung bezweckt eben die Herstellung dieses Gleichgewichts“.⁴

Bereits hier lässt sich das grundlegende Gefüge erkennen, das bei Piaget alle Entwicklungsstufen regiert: der Kampf um ein Gleichgewicht, das durch immer neue Störungen zu immer höheren und ausdifferenzierteren Strukturen strebt. Dass ein solches Gleichgewicht nur in der Form eines darum ringenden Prozesses zu haben ist, liegt auch an den beiden Verhältnisformen, die Piaget zwischen dem Individuum und seiner Umwelt erkennt. Wenn diese ineinandergreifen, führen sie zu fortschreitender Adaption des Organismus an seine Umwelt – für sich allein genommen steuern sie auf die Katastrophe des Gleichgewichtsverlustes hin. Piaget nennt diese beiden Mechanismen Assimilation und Akkommodation.⁵ In der Assimilation benutzt der Organismus ein bereits erlerntes Schema und wendet es ohne Rücksicht auf die verschiedensten Dinge an, die es seinem Schema ungeprüft assimiliert. So steht dem Neugeborenen etwa der Saugreflex zur Verfügung, der zur Flüssigkeitsaufnahme gut geeignet ist. Die Tendenz der Assimilati-

3 Piaget, Psychologie, 9.

4 Ebd., 6.

5 vgl. Piaget, Psychologie und Piaget, Theorie.

on führt jedoch dazu, dass dieses Saugschema auch jenseits von Flasche und Brust am zur Verfügung stehenden Gegenstandsbereich angewendet wird. Die Gefahr der Assimilation ist deutlich sichtbar: Die orale Übergriffigkeit des Kindes käme ohne Korrektiv zu einem Objektverhältnis, das die Welt vorrangig entlang seines Saugschemas organisierte – und damit denkbar weit an der Objektivität und Eigenheit der Dinge vorbei zielte. Zum Glück springt hier das Gegenprinzip der Akkommodation ein. Wenn ein vorhandenes Schema auf eine Erfahrung trifft, die sein Funktionieren irritiert, besitzt das Individuum nach Piaget die intelligente Fähigkeit, das vorhandene Schema auszudifferenzieren bzw. ein neues zu bilden. Nach einigen Versuchen an „nichtsaugbaren“ Gegenständen kann sich Saugbarkeit als Unterscheidungskriterium etablieren und mit anderen Erfahrungsmodalitäten kombinieren: Was sich hart und trocken anfühlt, ist möglicherweise nicht sonderlich saugbar etc. Akkommodation bezeichnet demnach die Fähigkeit des Organismus, seine Wahrnehmungskategorien und sein Denken den Bedingungen der Umwelt anzupassen.

Während das umkämpfte Gleichgewicht von Assimilation und Akkommodation das Entwicklungsprinzip von Piagets Entwicklungstheorie bildet, dient dieses Prinzip zugleich dazu, ein wesentliches Ziel der Entwicklung zu sichern – die Annäherung des Individuums an die Objektivität der Dinge.⁶ Gleichgewicht und Objektivität stehen daher auf der wackeligen Brücke vom Sein zum Sollen und markieren nicht nur Mechanismen, die beschrieben werden können, sondern auch Maßgaben des guten Werdens, die gefördert werden sollen. Gerade in der beständigen Sorge um Objektivität in Wahrnehmung und Denken der Heranwachsenden kehrt ein pädagogischer Zug in Piagets Arbeiten ein, der von dem Grenzbereich zeugt, an dem der Forscher nicht aus der Haut des Vaters kommt. Ein Schlaglicht auf dieses Problem wirft eine denkwürdige Bemerkung, die Piaget am Ende des Buches *Von der Logik des Kleinkindes zur Logik des Heranwachsenden* hinterlässt und uns einen unerwarteten Einblick gestattet – nicht in die Logik des

6 Piagets Interesse an der Herausbildung von Wahrnehmungsschemata – durch die Objekte in der Erfahrung überhaupt erst konstituiert werden – folgt damit nicht nur einer erkenntnistheoretischen Fragestellung, sondern zugleich einer eher „erkenntnispädagogischen“ Bemühung, für welche die richtige Wahrnehmung als Zugang zur Objektivität ein wesentliches Ziel der Erziehung bildet. Zum diesbezüglichen Verhältnis von Kant und Piaget siehe Schmidt, Geltung, 1998.

Kindes, doch in die Logik seiner Vaterschaft: „Das Ich ist hassenswert, um so mehr als es mächtig ist“.⁷

Im Folgenden werden wir versuchen, die Wurzeln eines „Hasses“ zu rekonstruieren, den Piaget mit einem Objekt verknüpft, das er hier das „Ich“ nennt. Auf der Bahn dieses Affekts gelangen wir zu einer Seite Piagets, die jenseits seiner Rolle des neugierig-distanzierten Forschers liegt und eine Ebene der Beziehung zur Geltung bringt, die in seinen Arbeiten sonst nur beiläufig Beachtung findet.

Zunächst scheint Piaget im „Ich“ auf etwas zu zielen, das den beiden Leitbildern von Gleichgewicht und Objektivität im Wege steht und auf eine binäre Opposition verweist: Objektivität gegen die Übermacht der Subjektivität, Gleichgewicht gegen die Bedrohung des Ungleichgewichts. Gegen die Klarheit dieser Aufteilung spricht jedoch nicht nur die prinzipielle Verschränkung der beiden ersten Bereiche, die Piaget durchaus einräumt („Tatsächlich verschmelzen Subjekt und Objekt in jeder Handlung“),⁸ sondern auch die Qualität des Affekts, die Piagets Bemerkung zu Tage fördert. Wo Hass am Werk ist, existiert dessen Objekt nicht einfach in der sicheren Ferne eines klar konturierten Gegenübers, sondern rückt demjenigen, den der Hass ergreift, zu nahe und will auf Distanz gehalten werden. Carl Schmitt hat solche Verhältnisse als Feindschaft konzipiert und deren Grundstruktur in dem prominenten Hinweis auf einen Vers Theodor Däublers verdichtet: „Der Feind ist unsere eigene Frage als Gestalt.“⁹ In diesem Sinne lautet unsere Vermutung, dass das „Ich“, dem Piaget den Hass erklärt, nicht schlichtweg auf der anderen Seite steht, sondern etwas versammelt, das im Inneren des Eigenen arbeitet, jedoch nur in seiner Übersetzung ins Andere kenntlich wird. Zur Rekonstruktion der Piaget eigenen Frage in der Gestalt des verworfenen Ich wenden wir uns zwei Bereichen zu: zum einen seinen Überlegungen zum Status des Möglichen, zum anderen seiner Theorie der Symbolbildung.

7 Piaget/Inhelder, *Psychologie*, 337.

8 Piaget, *Theorie*, 44.

9 Für einen Überblick über die Varianten, in denen Schmitt sich diese Formulierung aneignet, siehe Meier, *Lehre*, 76 f.

Problemzonen: Das Mögliche und das Symbolische

Beide, sowohl der Eintritt in den Raum des Möglichen als auch der Schritt zum Symbolischen, werden bei Piaget als riskante Etappen gedacht, jedoch auf unterschiedlichen Stufen der Entwicklung. Zunächst führt Piaget das Symbolische durch die Gegenüberstellung zweier kindlicher Spielformen ein, des „Übungsspiels“ und des „Symbolspiels“. Das einfache „Übungsspiel“ besteht in der wiederholten Anwendung bereits erarbeiteter Schemata – einen Stein durch eine passende Öffnung schieben, das Fallenlassen eines Gegenstandes durch das Öffnen der Hand – und wird als ein Phänomen beschrieben, das für den Forscher „kein spezifisches Problem“ darstelle. Die beim Kind beobachtbare Lust resultiere schlichtweg aus einer immer wieder gelingenden „Assimilation um der Assimilation willen“, und die einhergehende Freude sei vor allem „Freude, Ursache zu sein“.¹⁰ Vor einem Problem steht der Forscher jedoch beim Übergang zum Symbolspiel: „Das Auftauchen des Symbolismus ist der Stein des Anstoßes [...]. Warum wird das Spiel symbolisch, statt einfach sensomotorische Übung oder intellektuelles Probieren zu bleiben?“¹¹ Dieses „Warum“ betrifft den Symbolismus als Potential einer ungeheuren Abweichung vom doppelten Ideal aus Stabilität und Objektivität. In diesem Sinne betrifft das Warum nicht allein eine Frage nach den Faktoren, sondern enthält die Spuren einer Klage: „Warum suchst du dir diese schlechte Gesellschaft des Symbols?“ Wurde schon die als „Übung“ gerechtfertigte „Assimilation um der Assimilation willen“ als „entstellend“ charakterisiert, treibt sie in Tateinheit mit dem Symbolismus weiter in die befürchtete Richtung: Das Symbolspiel „ist eine Abweichung oder eine Dissoziation von der Intelligenz in Richtung der reinen Assimilation“.¹² Diese Abweichung lässt sich auf frischer Tat immer dort ertappen, wo das einfache Spiel sich der „imaginativen Fiktion“¹³ bedient und die Realität der Dinge der Willkür der Fantasie unterliegt; etwa wenn der Baustein nicht mehr einfach in die passende Öffnung geschoben wird, sondern über den Teppich wandert und dabei nicht als Stein, sondern als Fahrzeug imaginiert wird.

10 Piaget/Inhelder, *Psychologie*, 209.

11 Ebd.

12 Ebd.

13 Ebd., 211.

Die Gefahr, die hier im Raum steht – dass „irgendwas mit irgendwelchen Mitteln symbolisiert wird“¹⁴ – und Steine in Wolken, Häuser, Würste, Kühe oder Mütter zu verwandeln droht, birgt jedoch ihre eigene Lösung. Piaget sanktioniert den Symbolismus als notwendiges Bindeglied zur Entstehung des eigentlichen Zeichens. Wird im Symbolismus ein vorwiegend visuelles Wahrnehmungsschema, wie etwa das „Auto“, weitgehend egozentrisch zum Einsatz gebracht, so begründen solche Handlungen zugleich die semiotische Basisrelation von Zeichen und Bezeichnetem, die ohne solche Wahrnehmungsstützen auskommt: „Das Bild ist demnach ein früher schon akkommodiertes Schema und stellt sich von nun in den Dienst einer aktuellen Assimilation, die ebenfalls interiorisiert ist, und zwar als ‚Zeichen‘ in Bezug auf die bezeichneten Dinge oder Bedeutungen“.¹⁵ Das „echte“ Zeichen birgt für Piaget einen entscheidenden Gewinn. Erst mit seiner Hilfe kann sich das Individuum schließlich vom zwielichtigen Status der Wahrnehmung trennen, die Piaget als doppelt problematisch herausarbeitet: Sie droht nicht nur von einer falschen Akkommodation regiert zu werden, die sich nachgiebig dem Wahrgenommenen als dem Tatsächlichen unterordnet, sondern wird gleichzeitig vom Problem einer blind assimilierenden Egozentrik verfolgt, welche die eigene Perspektive jedes Wahrnehmungsvorganges zu verkennen droht. Die Richtung der erhofften Entwicklung wird deutlich, wenn Piaget betont, dass das imaginäre Spiel des Symbolismus „nur dem individuellen Denken zugänglich ist, während das reine ‚Zeichen‘ immer sozial ist“.¹⁶ Erst in der Sphäre „reiner Zeichen“ kann daher der prekäre Hang des Individuums zum Egozentrismus erfolgreich unterbunden werden. Zwar kann auch das zeichenbasierte Denken alles Mögliche seinen Begriffen und Kategorien assimilieren, jedoch mit dem wesentlichen Unterschied, dass diese „rationale Assimilation in bezug auf das Individuum dezentriert“ ist.¹⁷ Die Rationalität des Zeichens ist demnach fähig, das Individuum von seinem eigenen Schwerpunktzentrum zu lösen und es allmählich von der Willkür der eigenen Lust zur Notwendigkeit einer sozial rückversicherten Intelligenz zu bewegen. Anschaulich wird diese postulierte Entwicklungsrichtung vom willkürlichen Symbol

14 Ebd.

15 Ebd., 210.

16 Ebd.

17 Ebd., 208.

zum rationalen Zeichen an den von Piaget gewählten Beispielen. So wird ein Kind, das „eine Katze, die auf der Mauer geht, mit Hilfe eines Schneckengehäuses, das mit der Hand auf einer Pappschachtel geschoben wird“, symbolisiert, zum Inbild jener exzessiven Assimilation, die „irgendwas mit irgendwelchen Mitteln symbolisiert“¹⁸ und demgegenüber die Figur des Dreiecks zum Unterpfand einer Denkoperation, die sich in Richtung der Objektivität und „wirklicher Anpassung“ bewegt: „[D]ie Darstellung des Dreiecks [ist] adäquat und präzise in dem Maße, wie das Dreieck ein Problem darstellt, d. h. in dem Maße, wie es ein Bedürfnis nach wirklicher Anpassung auslöst, wirklicher Anpassung mit Akkommodation an das Objekt und Assimilation des Objekts an ein System von Relationen, die vom Ich dezentriert sind, während die Evokation der Katze auf der Mauer kein anderes Ziel hat als eine momentane Befriedigung des Ich.“¹⁹

Eine ähnliche Konstellation kehrt bei der letzten Entwicklungsstufe zur „formalen Operation“ wieder. Wie beim kindlichen Spiel das Verhältnis zwischen Wahrnehmungsobjekten und ihren Repräsentationen auf dem Spiel stand, beschäftigt sich Piaget nun mit der Veränderung des Verhältnisses der Kategorien von „Wirklichkeit“ und „Möglichkeit“ in der Phase der Adoleszenz. Vor der Adoleszenz sei der Raum des Möglichen ein relativ beschränktes Feld, das sich weitgehend am Gegebenen orientiere. „Kurz, das konkrete Denken bleibt grundsätzlich im Wirklichen verhaftet, und das System konkreter Operationen [...] kommt erst [...] zu einem Begriff des Möglichen, der das Wirkliche bloß (und nur wenig) verlängert“.²⁰ Mit dem Stadium der formalen Operation vollzieht sich jedoch ein Prozess, der die Relation von Wirklichem und Möglichem gewissermaßen umstülpt. Wurde das Mögliche zuvor entlang der Maßstäbe des Gegebenen betrachtet, kehrt sich dieses Verhältnis um und etabliert eine Beziehung zum Wirklichen, das dieses innerhalb der Maßstäbe des Möglichen zu betrachten erlaubt. Diese „Umkehrung“ gleicht im Wortsinne einer entwicklungspsychologischen „Re-volution“ und wird von Piaget als „Sinnesumkehrung zwischen dem Wirklichen und dem

18 Ebd., 211.

19 Ebd.

20 Piaget/Inhelder, Logik, 238.

Möglichen“ bezeichnet.²¹ Da seine Arbeiten vor allem kognitive Prozesse fokussieren, erläutert er diesen Vorgang als Durchsetzung eines neuen Deduktionstypus: „Das formale Denken ist grundsätzlich hypothetisch-deduktiv: die Deduktion geht nicht mehr direkt von wahrgenommenen Wirklichkeiten, sondern von hypothetischen Aussagen aus.“²² Dieser Bruch mit der Wahrnehmung eröffnet jedoch, wie auch der Übergang zum Zeichen, neue Gefahren für das Ideal der Objektivität, die Piaget dem Leser nicht vorenthält: „Gewiß, kaum etwas ist so gefährlich wie der Rückgriff auf das Implizite, also das Virtuelle.“²³ Ganz anders als etwa im Slogan „Eine andere Welt ist möglich“, soll das Mögliche im Sinne Piagets nicht zur Erschaffung eines Anderen, sondern zur adäquaten Erkenntnis des Gegebenen dienen. Daher führt er eine deutliche Engführungen seines Konzepts ein. Das Mögliche habe „selbstverständlich nichts mit Willkür oder mit Phantasie bar jeder Regel und jeder Objektivität zu tun.“²⁴ Und wenn er schließlich festhält: „Möglich ist alles, was nicht widersprüchlich ist“,²⁵ dann wird dem Möglichen deutlich sein ihm zugedachter Platz gewiesen, wo es „eine Rolle als Gleichgewichtsfaktor“ spielen darf.²⁶ Denn dort, wo vieles möglich ist, droht auch in den Augen Piagets der Missbrauch, für den er eine klare Scheidungslinie zur Hand hat: „Doch es gibt Garantien, die es ermöglichen, zwischen dem mißbräuchlichen Gebrauch [...] und einer berechtigten Anwendung des Virtuellen zu unterscheiden: Das wahre Virtuelle ist insofern vom falschen unterschieden, als es sich berechnen läßt und nur den Erfordernissen der Erhaltung des Gesamtsystems [...] entspricht. Die ‚strukturell möglichen‘ Operationen sind legitimes Virtuelles.“²⁷

21 Ebd.

22 Ebd., 239.

23 Ebd., 253.

24 Ebd., 243.

25 Ebd., 245.

26 Ebd., 246.

27 Ebd., 253.

Sein und Sollen: Das doppelte Kind

Vor dem Hintergrund dieser beiden Bereiche wird deutlich, wie sich auch Piagets Entwicklungstheorie, die sich der begrifflich klaren Beschreibung und Erläuterung eines Phänomens verschreibt, immer wieder an der Grenze von der Beschreibung zur Vorschrift bewegt. Wenn die Rede von „Garantien“, „Gefahren“, „Missbräuchen“ und „Entstellungen“ ist und „reine“ oder „wahre“ Erscheinungsformen von „illegitimen“ oder „unwahren“ getrennt werden, verlässt er seine distanzierte Rolle des Beobachters und gibt sich als einer zu erkennen, der mit mindestens einem Fuß im Objektbereich seiner Beobachtung steht. Während soziale Beziehungen in seiner Theorie keine tragende Rolle spielen, scheinen sie sich mehrfach dort einzuschleichen, wo ihnen eigentlich keine Beachtung gilt. So könnte etwa Piagets stetige Sorge um den Rückfall in die Blase des Egozentrismus vor allem als soziales Problem beschrieben werden. Statt ihn als Scheitern am Ideal der Objektivität zu beklagen, ließen sich solche Rückzüge auf der Erfahrungsebene vor allem als mangelnde soziale Ansprechbarkeit fassen, als hartnäckige Hindernisse in jenem Kampf um Anerkennung, in dem sich Individuen von Anfang an befinden. Denn ein Kind, das den Objektstatus seiner Umwelt verkennt, wehrt zugleich die Möglichkeit ab, selbst ein Objekt für andere zu sein und aus dem Mittelpunkt der Dinge vertrieben zu werden – Piaget erkennt diesen Zusammenhang, schildert ihn jedoch als rein kognitives Gefüge: „Das Objekt wird eine unabhängige Entität. [...] An diesem Schnittpunkt wird der Körper des Subjekts, statt für den Mittelpunkt der Welt gehalten zu werden, zu einem Objekt wie jedes andere“.²⁸ Ähnliches gilt für die Sorge um das Symbolspiel, die Piaget an das Problem der Beliebigkeit des Symbols heftet. Gerade weil ihm als bekennender Strukturalist die fundamentale Beliebigkeit jeder Zeichenrelationen vertraut sein dürfte, verwundert seine Sorge um ein Kind, das mit einer Schnecke „Katze“ spielt und demnach „irgendwas mit irgendwelchen Mitteln symbolisiert“ umso mehr.²⁹ Oft erscheint es in solchen Fällen, als gehe es weniger um die formale Willkür, die in ein zu stabilisierendes kognitives System Einzug hält, als um die fundamentale Willkür im

28 Piaget, Theorie, 47.

29 Piaget/Inhelder, Psychologie, 211 f.

Wollen des Kindes selbst; als wäre das Problem nicht das Symbol, das ohne Grund irgendwas bezeichne, sondern das Kind, das einfach irgendwas tut. Verstärkend kommt die von Piaget bemerkte Lust hinzu, die das Kind solchen selbst-gefälligen Prozessen einer „Assimilation um der Assimilation willen“ produziert, sodass sein Wille auf der Bahn dieser Lust und ihrer Wiederholung geradezu unvermeidlich zum Bruch mit den Gesetzen des Gleichgewichts und der Objektivität verführt zu werden scheint.

Während diese Gefahr in der Sphäre des Sozialen gebändigt werden kann, leidet jedoch auch das Soziale selbst, wie Piaget bemerkt, an seiner Verwundbarkeit durch die Versuchungen einer „illegitimen Virtualität“ bzw. Fantasie. Fantasie, die sich im Widerspruch zum Gegebenen einrichtet, wiederholt auf der Ebene des Erwachsenen dieselben Risiken, die schon das spielende Kind umschiffen musste. Im Kontext der Wissenschaft heißt diese Gefahr „Metaphysik“: „Für jeden wirklichen Intellektuellen“ – und hier wird Piaget sich vermutlich einreihen – „ist die Adoleszenz das metaphysische Alter schlechthin, wobei die spätere Reflexion des Erwachsenen oft Mühe hat, sich dieser gefährlichen Versuchung zu entledigen“.³⁰ Im Anschluss an diese Bemerkung markiert Piaget schließlich auch den kulturellen Kontext, in dem dieser gesamten Versuchung durch den illegitimen Gebrauch der Fantasie Widerstand geleistet werden kann. In Anlehnung an die Spruchweisheit „Wer schläft, sündigt nicht“, ließe sich Piagets Fingerzeig auf die Formel „Wer arbeitet, fantasiert nicht“ bringen. In seinen eigenen Worten: „Das wichtigste Faktum für die Dezentrierung ist aber der Beginn der Arbeit im eigentlichen Sinn des Wortes. Durch die Übernahme einer wirklichen Aufgabe wird der Heranwachsende erwachsen und verwandelt sich der idealistische Reformator in einen Realisator“.³¹ Diese entwicklungspsychologisch gewandete Einsicht läuft im Kern auf den wohlbekannten Einwand hinaus, die Flausen der Nachwachsenden würden schon aufs realitätsgerechte Maß gestutzt werden, schlössen diese erstmal zu den anständig Arbeitenden auf. Ohne weitere Umstände wechselt Piaget hier zwischen dem Realitätsbegriff seiner erkenntnistheoretisch-entwicklungspsychologischen Fragestellung und der Realität der zeitgenössischen Lohnarbeit und macht deutlich,

30 Piaget/Inhelder, Logik, 327.

31 Ebd., 333.

dass auch sein Telos von Gleichgewicht und Objektivität weit eher im Horizont der Lebenswelt zu entschlüsseln ist als innerhalb von ontogenetischen Entwicklungsgesetzen. Kommen wir damit dem eingangs benannten Hass auf die Spur? Gilt er schlichtweg dem übersteigerten Subjektivismus eines Größen-Ich, das das Gleichgewicht bedroht?

Diese Antwort bleibt insoweit unbefriedigend, als sie die Energiequelle des ablehnenden Affekts nicht zu rekonstruieren vermag. Erst ein kurzer Einblick in Piagets eigene Entwicklung bringt uns hier näher. Mit zwanzig Jahren verfasste Piaget unter dem Titel *Recherche* (1918) den Versuch eines philosophischen Grundlagenwerks, das zugleich mit erzählerischen Elementen im Sinne eines Entwicklungsromans durchsetzt ist. In drei Teilen wird darin der Versuch eines metaphysischen Projekts skizziert, in dem die christliche Weltanschauung mit sozialistischen Modellen der sozialen Organisation vereinigt werden soll. Der Protagonist mit dem Namen Sébastien leidet zu Beginn an der unstillbaren Sehnsucht nach einer harmonischen Welt, die er genauso wenig vorfindet, wie er den Weg zu ihrer Anbahnung entwerfen kann. Nachdem er dieses Begehren der Welttrettung im zweiten Teil krisenhaft durchquert hat, weder akkommodierend in die Erfordernisse des Alltags versunken noch assimilationsgetrieben in die Scheinharmonie der Metaphysik entglitten ist, kommt er im dritten Teil beim Königsweg jener Disziplin an, in der schließlich auch Piagets Arbeit wurzelt: bei der Biologie. In Form einer Selbstanrufung eröffnet sich dem Helden am Ende seine Bestimmung, das Projekt einer Synthese von Wissenschaft, Moral und Glauben – deren wissenschaftliche Umrisse im abschließenden Teil der „Recherche“ dargelegt werden. „Du wirst eine auf der Wissenschaft basierende Moral begründen und du wirst die Menschen schockieren, indem du ihnen zeigst, dass das Gute in einem biologischen Gleichgewicht liegt, einem mechanischen Gesetz der materiellen Evolution. Du wirst eine ganz experimentelle Religionspsychologie liefern. Du wirst im Glauben ein weiteres Gleichgewicht aufzeigen. [...] Vor allem wirst du jegliche Metaphysik bekämpfen und zeigen, dass in den einfachen Entscheidungen der christliche Glaube in seiner ganzen Schönheit eingeschlossen ist.“³²

32 Piaget, *Recherche*, 137 f., zit. nach Kohler, Piaget, 35.

Erst im jugendlichen Übermut dieser Selbstanrufung finden wir nun einen Fingerzeig auf den Grund von Piagets späterer Bemerkung, das Ich sei hassenswert, und zwar gerade in seiner Mächtigkeit. Doch was ist Piagets religiös aufgeladene Projektskizze zu einem Lebenswerk anderes, als die Rede eines adoleszenten Ich? Nehmen wir den Maßstab ernst, den Piaget in seiner Frühschrift an sich und sein Werk legt, muss man sein ehrgeiziges Projekt als gescheitert bezeichnen. Ab Ende der 1920er Jahre verschwinden auch die Spuren der Religiosität und des an sie geknüpften Ideals der Weltveränderung aus seinem Werk und dauern nur noch terminologisch weitgehend erkaltet im Konzept des Gleichgewichts fort. Dem Harmonieideal des Gleichgewichts fehlt jedoch eben jene Qualität des ursprünglichen Enthusiasmus, die dafür kurz in der Bemerkung über den Hass aufs Ich aufscheint. Wir begegnen hier einer Konstellation, für die Lloyd de Mause in seinem Versuch einer Psychohistorie der Kindheit den Begriff der „projektiven Reaktion“ geprägt hat.³³ De Mause versucht darin auch das Problem der elterlichen Aggression gegenüber Kindern zu erhellen und postuliert im Kern ein einfaches Spiegelverhältnis: Das Kind tut etwas; dieses Tun entfacht beim Erwachsenen einen ablehnenden Impuls und lässt ihn zum Verbot bzw. zur Strafe greifen. Dabei fällt der Wille zur Strafe umso stärker aus, je mehr es sich nicht um einen einfachen Regelübertritt handelt, sondern zugleich um die Erinnerung an ein Verbot, dem sich der Erwachsene selbst unterworfen hat bzw. unterwirft. Jedes Verbot existiert jedoch nicht allein als Kraft der Negativität, es erhält sich immer auch in Bezug auf das, was es unterbindet – und je wertvoller für das strafende Subjekt selbst dieses Verbotene war und ist, desto stärker fällt entsprechend die strafende Reaktion aus. Demzufolge kann sie nur als doppelte verstanden werden. Sie gilt nicht nur der Durchsetzung einer Regel, sondern zugleich der immer zu wiederholenden Beseitigung und Verdrängung dessen, was hinter dem Verbot als Gegenstand der Versagung fort dauert. Auf dieser Grundlage lässt sich der doppelte Boden unseres Hassimpulses verdeutlichen: Solcher Hass richtet sich nicht schlichtweg gegen den offenbaren Gegner – in diesem Fall das mächtige Ich –, sondern zugleich gegen jene Umstände, die das mächtige Ich in seinem Anspruch auf Größe und Vollkommenheit beschränken und seine Ideale auf das traurige Maß des Gegebenen zurechtstutzen. Unser Interpretationsversuch lautet demnach wie folgt: Indem

33 De Mause, Evolution.

Piaget die Beziehung zu seinen anfänglichen, enthusiastischen Idealen kappt und diese nur in der moderaten Version von Entwicklungsgesetzen aufrechterhält, werden diese Gesetze zu einem brüchigen Panzer, der ein nicht eingelöstes Versprechen umschließt. Dort, wo Risse auftauchen, werden diese nicht nur zu Problemen innerhalb der postulierten Entwicklungslogik, sondern zugleich zu empfindlichen Stellen, die das Andere des Gesetzes erinnern. Daher kann gerade die Stärke des Ich an dessen Scheitern erinnern, daran, dass es letztendlich nicht stark genug war, die Umstände seinen Wünschen anzunähern – eine schmerzhaft Erinnerung, die im Modus des Hasses abgewehrt wird und sich auf die stabile Seite der Umstände schlägt. In diesem Sinne zeigt sich Piagets Arbeit an der kindlichen Erkenntnis als eine zutiefst „väterliche“ Form der Wissenschaft. Sie erforscht und formuliert Gesetze, in deren Zentrum die Frage nach dem, was ist, mit der nach dem, was sein soll, zusammenklingt – sie schlägt einen Zweiklang aus Sein und Sollen an, in dem jenes unbändige kindliche Wollen, dem der Hass der Abwehr gilt, nur noch als Dissonanz in die Harmonie einer geschlossenen Welt dringt.

Literatur

- BUTLER, JUDITH: Gefährdetes Leben. Politische Essays. Frankfurt a. M. 2005.
- Deutsche Bibelgesellschaft: Die Bibel, Stuttgart 1912.
- KOHLER, RICHARD: Jean Piaget, Stuttgart 2008.
- MAUSSE DE, LLOYD: Evolution der Kindheit, in: Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit, hrsg. von Lloyd de Mause, Frankfurt a. M. 1989, 12–111.
- MEIER, HEINRICH: Die Lehre Carl Schmitts. Vier Kapitel zur Unterscheidung Politischer Theologie und Politischer Philosophie, Stuttgart/Weimar 2009.
- PIAGET, JEAN: Recherche, Lausanne 1918.
- PIAGET, JEAN: Psychologie der Intelligenz, Stuttgart 2000.
- PIAGET, JEAN: Meine Theorie der geistigen Entwicklung, Weinheim 2003.
- PIAGET, JEAN / B. INHELDER: Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden, Olten/Freiburg 1977.
- PIAGET, JEAN / B. INHELDER: Die Psychologie des Kindes, München 1996.
- SCHMIDT, JÖRG WERNER: Geltung und Struktur. Die Geltung der Kategorien und Anschauungsformen bei Kant und Piaget, Würzburg 1998.