

Jean Piaget, ein Sonderfall der pädagogischen Historiographie und Diskussion : die Rezeption Piagets

Autor(en): **Kohler, Richard**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Zeitschrift für pädagogische Historiographie**

Band (Jahr): **15 (2009)**

Heft 1

PDF erstellt am: **28.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-901741>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Jean Piaget – der bibliometrische Spitzenreiter der Pädagogik wider Willen

(Red.) In den internationalen bibliometrischen Rankings der Pädagogik führt seit Jahren der gebürtige Neuenburger Jean Piaget (1896–1980). Dieser Spitzenplatz erstaunt insofern, als sich Piaget selber immer als Wissenschaftler verstand, der zur Pädagogik eigentlich keine Aussage machen könne. Dieser Umstand ist Grund genug, in zwei sehr

unterschiedlichen Beiträgen das Phänomen Piaget zu beleuchten. Im ersten Beitrag rekonstruiert Richard Kohler die Herkunft von Piagets Theorie und im zweiten stellt Susan Jean Mayer dar, wie Piaget heute im Zeichen des Postmodernismus fruchtbar diskutiert werden kann.

Jean Piaget, ein Sonderfall der pädagogischen Historiographie und Diskussion

Die Rezeption Piagets

(Red.) Im diesem historiographischen Beitrag wird die Genese der Piagetschen Theorie nachgezeichnet und nach den Gründen gefragt, wie und weshalb Piaget zu einem pädagogischen Klassiker (wider Willen) werden konnte.

• Richard Kohler

Dass Piaget zu den Klassikern der Psychologie zählt, ist angesichts seiner umfangreichen Publikationen zur Entwicklungspsychologie nahe liegend: Er veröffentlichte rund 17'000 Seiten (35 Bücher, 72 Beiträge und 192 Artikel) zur Genese des Denkens und Wahrnehmens, auf denen zudem die Schriften zur Sozialpsychologie und Epistemologie (weitere 41 Bücher, 21 Beiträge und 36 Artikel) basieren. Diese regten unzählige weitere Untersuchungen an und prägten die weitere Forschung, weshalb Piaget seit dem Ende der 60er-Jahr zu den am häufigsten zitierten Psychologen (vgl. Haggblom 2002, S. 146) gehört. Dass er auch als Klassiker der Pädagogik gilt (etwa bei Tenorth 2003), ist hingegen weit weniger evident. Zwar veröffentlichte er rund 1000 Seiten (8 Beiträge, 20 Artikel, 37 Vorträge und 16 Berichte) zu pädagogischen Themen, aber kein einziges Buch. Diese Schriften sind

in der Regel aus einer psychologischen Perspektive verfasst, denn Piaget behauptete, er «habe keine Meinung zur Pädagogik» (Piaget 1977/2004, S. 194). Trotz seiner Distanzierung von der Pädagogik war die Begeisterung der Pädagogen für Piaget zeitweise stärker als die der Psychologen. 1977 wurde er in der amerikanischen pädagogischen Literatur (Walberg et al. 1977) und in den 80er- und 90er-Jahren in den europäischen Zeitschriften am häufigsten erwähnt (Keiner 2006, S. 185ff.), und er gehört nach wie vor zu den meistzitierten Autoren in der Pädagogik (Horn 2001), während er bei den Psychologen kaum mehr diskutiert wird.

Nachhaltigen Einfluss übte Piaget nicht mit seinen pädagogischen Schriften, sondern mit den Studien zur kognitiven Entwicklung aus, und zwar primär auf die Vorschulerziehung sowie die Mathematik- und Wissenschaftsdidaktik (Murray 1979; Katzenbach et al. 2000). Obwohl Flavell, mit dessen Werk der Piaget-Boom einsetzte, auf eine Reihe von pädagogischen Artikeln Piagets aufmerksam machte (Flavell 1963, S. 367), waren diese lange Zeit kaum bekannt. Im deutschsprachigen Raum waren bis 1999 nur vier Artikel zur Pädagogik (1939/1972, 1949/1975, 1965/1972 und 1972/1975) zugänglich. Daher glaubte man, dass Piagets Psychologie zwar wichtige Implikationen für die Pädagogik enthalte, er aber keine pädagogische Theorie vertreten habe:

«It is commonly accepted now that there is no Piagetian dogma on education» (Johnson et al. 1982, S. 225). Also versuchte man, seine Psychologie, insbesondere die Arbeiten der mittleren Phase (1936–1966), pädagogisch zu lesen, wobei die Aktivität des Kindes, die Andersartigkeit des kindlichen Denkens und die Entwicklungsstadien als Leitplanken dienten. Unterschiedlichste Positionen, vom schülerzentrierten und «offenen» Unterricht bis zu behavioristischen Ansätzen, versuchte man mit Piagets Theorie zu legitimieren, wobei die Schlussfolgerungen ebenso divers ausfielen: Während Piaget «eine Revolution der Unterrichtspraxis in den Schulstuben» (Edelstein 1983, S. 100) eingeleitet haben soll, kam Duckworth (1973) zum Schluss, aus Piagets Entwicklungspsychologie liessen sich keine spezifischen pädagogischen Prinzipien ableiten. Im Gegensatz zu den entwicklungspsychologischen Büchern bezogen sich nur wenige Pädagogen auf Piagets sozialpsychologische Schriften, um didaktische oder bildungstheoretische Positionen zu begründen. Häufiger dagegen wurden die erkenntnistheoretischen Schriften als Basis für die pädagogische Theoriebildung benutzt (vgl. Kamii 1973), und in der Didaktik übte das konstruktivistische Paradigma eine grosse Wirkung aus (Forman et al. 1977; Diesbergen 2000; Ducret 2001).

Piagets pädagogische Schriften wurden erstmals Mitte der 90er-Jahre von Constantin Xypas analysiert, der 1997 einige dieser Artikel wieder veröffentlichte. Obwohl Xypas diese auf das in der Regel vernachlässigte Frühwerk Piagets bezog, schrieb er eine Hagiographie, denn er beklagte, dass Piaget nur als Epistemologe wahrgenommen und sein Humanismus vernachlässigt worden sei. «La problématique piagétienne a été appauvrie, voire dévoyée, par les épigones» (Xypas 1996, S. 174). Dagegen wollte er «rectifier cette image en dévoilant l'existence d'un autre Piaget» (Xypas 2001, S. 7), indem er auf Piagets Verteidigung der Menschenrechte und seine Tätigkeiten im *Bureau International d'Education* (BIE) und in der UNESCO hinwies. Tatsächlich engagierte sich Piaget fast vierzig Jahre lang im BIE und ein Jahrzehnt lang in der UNESCO für eine reformpädagogische Bildungspolitik, um nicht nur die Schule, sondern über diese die Gesellschaft zu verbessern.

Piaget und die pädagogischen Institutionen

1929 konnte Piaget als ausserordentlicher Professor für Wissenschaftsgeschichte nach Genf zurückkehren, nachdem ihn das *Institut Jean-Jacques Rousseau* (IJJR) vier Jahre zuvor aus Geldmangel entlassen musste. Der Ruf der wissenschaftlichen Fakultät der Universität Genf war verbunden mit dem Direktorium des BIE und dem stellvertretenden Direktorium des IJJR. Letzteres wurde zu diesem Zeitpunkt als *Institut des sciences de l'éducation* an die Universität angegliedert, obwohl im Genfer Parlament Vorwürfe wegen linker Propa-

ganda, spekulativer Forschungen und der Vernachlässigung der Disziplin an der angegliederten Versuchsschule erhoben worden waren. In der Tat verstanden die Institutsmitarbeiter die Schule als politisches Instrument zur Gesellschaftsreform, wobei insbesondere die Revolutionsrhetorik von Robert Dottrens die Konservativen aufschrecken liess. Aufgrund der Weltwirtschaftskrise radikalisierten sich die politischen Parteien, und als Reaktion auf Demonstrationen mit Toten Ende 1932 wurde dem IJJR vorgeworfen, es habe die Schulen mit subversiven Theorien verseucht. Nicht nur die konservativen Politiker, sondern auch die zuvor sympathisierenden Lehrer distanzieren sich nun vom IJJR, was zu einer internen Auseinandersetzung um den politischen Kurs führte. Institutsdirektor Pierre Bovet wollte trotz der Vorwürfe an den sozialpolitischen Leitideen festhalten und diese in der Öffentlichkeit vertreten. Dagegen befürworteten Dottrens und Piaget eine strikte politische Neutralität, um die Existenz des Instituts nicht zu gefährden. Da Piaget sich mit einflussreichen Abgeordneten traf, um eine interne Reform durchzusetzen, fühlte sich Bovet von seinem Schützling, dessen Karriere er seit Beginn gefördert hatte, verraten. Entgegen dem Wunsch des Institutsgründers Edouard Claparède trat Bovet von der Direktionsleitung zurück, worauf Piaget zum Ko-Direktor aufstieg. Nach der Beilegung des Konflikts wurde das IJJR von Bovet (verantwortlich für die Pädagogik), Claparède (Psychologie) und Piaget (Administration) gemeinsam geführt, wobei letzterer faktisch einen grossen Einfluss ausübte. Er setzte durch, dass fortan auf politische, religiöse oder philosophische Stellungnahmen verzichtet wurde.

Dieselbe Neutralitätspolitik verfolgte Piaget auch im BIE, das 1925 vom IJJR gegründet und bis 1929 von Bovet geleitet worden war. Aufgrund der hohen Verschuldung musste das private BIE nach drei Jahren als intergouvernementales Institut neu gegründet werden, wobei die Erziehungsministerien von Polen, Ecuador und dem Kanton Genf sowie das IJJR den Vertrag unterzeichneten und Piaget zum neuen Direktor wählten. Während der nächsten 39 Jahre repräsentierte er das BIE auf den Kongressen und Konferenzen des Völkerbundes und der UNESCO, organisierte Forschungen, Publikationen und die jährlichen Konferenzen und schrieb dafür die summarischen Schlussberichte. Mit diesem Engagement hoffte er, die politische Durchsetzung der Reformpädagogik auf internationaler Ebene zu bewirken. Als Mitglied des Exekutiv Ausschusses der *New Education Fellowship* hielt Piaget denn auch Vorträge an den letzten reformpädagogischen Kongressen in Elsinor (1929), Paris (1930) und Nizza (1932).

Piagets pädagogische Lehre

Wie die anderen Mitarbeiter des IJJR favorisierte Piaget handlungsorientierte und kooperative Unterrichtsmodelle. Zu ersteren zählte er das kindliche Spiel für die jüngeren und das Experiment für die älteren Kinder, womit die Lebensnähe und die Effizienz des Lernens gesteigert werden sollten. Eine Schule, die das Kind nicht als passiv-rezeptives Wesen betrachte, sondern von der forschenden Eigeninitiative der Kinder ausgehe, sei eine «*école active*». Dieser Begriff wurde 1919 von Bovet geprägt und von Adolphe Ferrière (1920) in einem auflagenstarken Buch propagiert. Laut Piaget sollen nicht die Lerninhalte, sondern die Fragen der Kinder und ihre individuellen und kollektiven Arbeiten im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Der Lehrer habe sich daher am Kind und seinen vorhandenen Fähigkeiten und Interessen zu orientieren und ein optimales Lernumfeld zu gestalten. Die traditionellen Schulen präsentierten hingegen die Lerninhalte nicht nur ohne Bezug zu den Interessen und der Lebenswelt des Kindes, sondern auch isoliert, analytisch und theoretisch, was unselbstständige und autoritätsgläubige Menschen hervorbringe. Der Verbalismus, das heisst das Nachsprechen unverständener Begriffe, sei der Grund für die übliche Halbbildung des Schulabgängers. Der lehrerzentrierte, sprachlich dominierte Frontalunterricht verstärkte den kindlichen Egozentrismus, weil er die Kooperation unter den Gleichaltrigen unterbinde, welche Piaget als Schlüsselfunktion der neuen Erziehung betrachtete. Gruppenarbeit und *self-government*, die demokratische Partizipation der Schüler an der Organisation des Unterrichts und der Schule, führten zur Überwindung des intellektuellen und moralischen Egozentrismus und damit zur Bildung von Persönlichkeiten. Das Individuum werde in der Masse eine Persönlichkeit, in dem es ihm gelinge, sein Ich zu disziplinieren, indem es sich den logischen und moralischen Normen unterordne. Disziplin bedeute die erfolgreiche Synthese der Einsicht in die Notwendigkeit der unpersönlichen Normen und der Eingliederung in die Gemeinschaft. Das Entscheidende bei der Persönlichkeitsbildung sei die Erfahrung der gegenseitigen Achtung und der Gleichwertigkeit in der kooperativen Forschung, weil dabei die Nützlichkeit der Normen handelnd selbst entdeckt werde. Es geht Piaget also nicht darum, eine vorgegebene Disziplin zu übernehmen, weil das Reflexions-, Kritik- und Kreativitätspotenzial bei erzwungenem Gehorsam zerstört werde. Aufgrund der Annahme, dass «zwischen Erwachsenen und Kindern keine Gleichheit möglich» (Piaget 1932/1973, S. 317) sei, folgerte er, dass der Zwang die pädagogische Beziehung dominiere. Eltern oder Lehrpersonen könnten Vorschriften und Verbote nicht vermeiden und zementierten damit einerseits zwar den Egozentrismus, förderten andererseits aber das Pflichtgefühl, das die Voraussetzung zur Persönlichkeitsbildung

darstelle. Diesen Entwicklungsschritt verlagerte Piaget wegen der angenommenen Notwendigkeit der Gleichheit in die peer-group: Dank der Kooperation mit den Gleichaltrigen verschwinde der Egozentrismus zugunsten der autonomen Moral und der wissenschaftlichen Rationalität. Trotzdem forderte er vom Erzieher, möglichst auf Belehrungen und Einschränkungen zu verzichten, denn gegenseitige Achtung und damit wahre Moral entstehe «in der Masse, wie die Eltern es verstehen, Kameraden zu sein und nicht nur Gesetzgeber» (Piaget 1928/1986, S. 114). Piagets Vorstellung der Rolle der Erzieher war folglich geprägt von einer ambivalenten Haltung gegenüber dem Zwang, der sowohl unvermeidbar wie erwünscht sei und positive wie negative Konsequenzen habe. Letztlich blieben die Erwachsenen machtlos, weshalb es neue Unterrichtsmethoden brauche, die die Selbststeuerung und die Ko-operation, die auf reziproken Ansprüchen beruhende Interaktion, förderten, damit das Denken von heteronomen und alogischen Elementen gereinigt werde.

Die Historiographie der neuen Methoden

In einigen Schriften unternahm Piaget (v.a. 1939/1972, S. 142–153) den Versuch einer Historisierung der neuen Methoden, wobei er von einer kontinuierlichen Entwicklung der Pädagogik ausging, die ihre eigene Entwicklungsrichtung habe: «De même que la nature, l'éducation évolue progressivement et ne saurait subir sans danger de brusque changements» (Piaget 1944, S. 3). Diese Evolution beinhaltet einen pädagogischen und einen psychologischen Strang und führt zu Piagets eigener Theorie: Als pädagogische Vorläufer der neuen Methoden werden unter anderem Sokrates, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel und Herbart genannt, welche zwar keine wissenschaftliche Theorie der geistigen Entwicklung hätten vorlegen können, aber bereits intuitiv die Bedeutung der Aktivität und Eigenständigkeit des Schülers sowie der Klasse als echte Gemeinschaft erfasst hätten. Bovet hatte Comenius als Vorläufer der aktiven Schule und der wissenschaftlichen Auffassung der Erziehung sowie als internationalistisch ausgerichteten Friedensaktivisten beschrieben: «Dans cette recherche des principes d'une science de l'enseignement, Comenius se montre bien supérieur à Pestalozzi, et même à Herbart» (Bovet 1943, S. 13). Auch Piaget beschrieb den tschechischen Didaktiker als «Vorläufer der genetischen Theorie» (Piaget 1957/1999, S. 255), bilanzierte aber, es sei letztlich sein höchstes Verdienst gewesen, dass er «eine Reihe von für sein Jahrhundert neuen Fragen formulierte» (ebd., S. 281). Diese Einschränkung war nötig, weil Piaget von einer linearen Evolution des Individuums und der Wissenschaftsgeschichte ausging: «The fundamental hypothesis of genetic epistemology is that there is a parallelism between the progress made in the logical and rational organization of knowledge

and the corresponding formative psychological processes» (Piaget 1969, S. xlii).

Rousseau sei der erste gewesen, der eine Gesamtkonzeption der Erziehung schuf, «deren Wert heute um so mehr in Erstaunen setzt, als ihr keinerlei wissenschaftliche Erfahrung zugrunde liegt und ihr philosophischer Kontext nur zu oft ihre objektive Beurteilung verhindert hat» (Piaget 1939/1972, S. 142). Pestalozzi dagegen warf er vor, er sei trotz der Berücksichtigung der kindlichen Aktivität und des Interesses wieder zurückgekommen «auf die geläufigen Vorstellungen vom Kind, das bereits den ganzen Erwachsenen in sich trägt, und von der geistigen Präformation» (ebd., S. 144). Damit konstruierte Piaget eine historiographische Teilung der Pädagogik anhand des Kriteriums des Präformismus, der das Alte und Vorwissenschaftliche kennzeichnet, wogegen die genetische Psychologie des 20. Jahrhunderts die kognitive Entwicklung wirklich verstehe und daher die neue Erziehung wissenschaftlich begründen könne. Dies impliziert, dass die Pädagogik an sich unwissenschaftlich ist und nur durch die Psychologie aus ihrer unwissenschaftlichen Vorgeschichte herausgehoben werden kann. Als Vorläufer der empirischen Psychologie des Kindes nannte Piaget, sich an den vorläufigen Endpunkt der wissenschaftlichen Entwicklung setzend, James, Stanley Hall, Baldwin, Dewey (USA), Bergson, Binet, Janet (Frankreich), die deutsche Gestaltpsychologie, Flournoy, Claparède und Bovet (Schweiz). Die pädagogische Umsetzung der Entwicklungspsychologie sei bereits von Montessori, Decroly, Parkhurst, Washburne, Dewey und im *Maison des Petits* des IJIR geleistet worden. «Qu'il s'agisse d'exercices sensoriels, de recherche active fondée sur les intérêts, de contrats de travail individuels, de travail par équipes ou de *self government* – c'est toujours l'un des aspects de la psychologie de l'enfant qui est au point de départ de ces techniques nouvelles» (Piaget 1939, S. 13). Es scheint für Piaget unstrittig, dass alle pädagogischen Innovationen auf die Erkenntnisse der Kinderpsychologie zurückzuführen seien.

Piaget, der die Pädagogen kaum gelesen hatte, koppelte die reformpädagogischen Konzepte an die kanonisierten klassischen Theoretiker, die aufgrund ihrer Genialität die kindliche Psychologie intuitiv erfasst hätten, aber zu früh lebten, um diese wissenschaftlich formulieren zu können. Der lineare und sich kontinuierlich der eigenen Theorie annähernde Prozess beginnt für ihn bei den Griechen, obwohl die sokratische Weisheit dann für 2000 Jahre verschwindet und erst zu Beginn der Neuzeit wieder auftaucht. Die Intuition verdichtet sich bei Comenius und kommt bei Rousseaus Erkenntnis der Andersartigkeit des Kindes zum Durchbruch. Die Kritik des Präformismus wird zudem verbunden mit einer Kritik der Instruktionsdidaktik, die der kindlichen Eigenheit nicht gerecht wird, weil sie von der grundlegend falschen Assoziationspsychologie ausgehe. Piaget konstruierte damit eine Ahnengalerie

von Heroen, die als kontextlose Einzelfiguren erscheinen, aber trotzdem in einer Entwicklungslinie stehen und seine eigene Theorie in die richtige Tradition stellen. Die Klassiker wurden fast ausschliesslich in Bezug auf ihre retrospektive Bedeutung wahrgenommen (Comenius etwa habe bereits die Gefahr des Verbalismus bekämpft), weshalb die Geschichte der Pädagogik einem Abbau von Defiziten gleicht, die in einem einfachen alt-neu-Schema (Verbalismus – spontane Aktivität, Kanonwissen – Schülerinteressen, Präformismus – Embryologie der Intelligenz etc.) gefasst wurden. Diese Darstellung der Genese der neuen Methoden basiert nicht auf einer historischen, sondern auf einer evolutionistischen Perspektive, die den gegenwärtigen Standpunkt als absolut setzt, weshalb er Rousseau, Fröbel oder Herbart vorwerfen konnte, sie hätten noch keine genetische Psychologie entwickelt.

Die Emanation der göttlichen Normen

Einen absolutistischen Standpunkt hatte Piaget auch in Bezug auf die Ontogenese des Denkens entwickelt. Die Bestimmung der Normen, denen sich das Ich unterordnen soll, um zu einer Persönlichkeit zu werden, bestimmte Piaget als «certains invariants fonctionnels [...] qui réapparaissent sous de nouvelles formes à chaque nouvelle étape et dont le caractère régulateur demeure ainsi constant [...] Les normes de la pensée constituent la réalité la plus profonde à laquelle il soit donné à l'esprit humain de parvenir» (Piaget 1930, S. 39). Diese Invarianten entsprechen der *raison constituante* von Lalande (1925) und basieren auf einem *élan spirituel*, welcher als Hintergrundstruktur die historische und die psychosoziale Entwicklung des Denkens präge. «Cette évolution obéit à une loi. Elle ne se fait pas au hasard. L'observation montre, et la réflexion justifie le fait, que l'évolution de la pensée consiste en une identification progressive» (Piaget 1928/1976, S. 63). Die Identifikation meint die zunehmende Widerspruchslosigkeit zwischen der Konstruktion und der Realität als dem obersten Wert der vollkommenen Vernunft. Piaget vertritt eine Katharsistheorie, gemäss der der Geist zu den Normen gelange, «indem er durch entsprechendes Bewusstwerden Strukturen bildet» (Piaget 1932/1973, S. 455), indem er die Aufmerksamkeit immer wieder auf die eigene Tätigkeit richtet und seine Konstruktion hinterfragt und überprüft: «construction et réflexion, deux moments inséparables d'un même acte, flux et reflux de toute élaboration spirituelle» (Piaget 1930, S. 40).

Normen sind für Piaget keine sozialen Konventionen, sondern religiöse Wahrheiten: Sie repräsentieren als logische und moralische Notwendigkeit den dem Denken immanenten Gott: «Dieu est pensée. Il n'est pas un être mais la condition de l'existence, et la condition de l'existence c'est la pensée» (Piaget 1928, S. 34). Die Erforschung der unpersönlichen Normen und ihrer Entstehung, und

damit die Wahrheit und Emanation Gottes, wurde Piagets Lebensinhalt. Trotz dem Immanentismus konnte Piaget nicht auf die Transzendenz verzichten, da sonst die Religion überflüssig würde. Indem die universellen und unpersönlichen Normen des Denkens dem Ich übergeordnet sind, bilden sie eine innerpsychische Transzendenz: «Un Dieu immanent à la pensée demeure donc transcendant par rapport au moi. Les valeurs ou les normes de la pensée produisent en nous un sentiment de transcendance intérieure nullement contradictoire avec l'immanentisme» (Piaget 1930, S. 45). Aufgrund dieser Hierarchisierung innerpsychischer Instanzen werden religiöse Erfahrungen wie die «communion intérieure du moi avec l'absolu de la pensée» (ebd., S. 45) und das Gebet als Unterwerfung des Ichs unter die Normen (ebd., S. 49) möglich: «Qui ne sent la joie d'une telle communion entre l'humain et le divin, et la beauté de l'ascension qui, du sentiment d'accord et d'équilibre, résultat habituel de cette communion, conduit à la plénitude du sentiment de présence?» (ebd., S. 48). Für relativistische Positionen bleibt kein Platz, «lorsqu'on a compris en quel sens profond et absolu toute démarche désintéressée de la raison et tout acte d'amour font de l'homme un collaborateur de Dieu» (Piaget 1929, S. 152). Die Immanenztheorie bildet den Kern der psychologischen, sozialen, politischen, pädagogischen, moralischen, erkenntnistheoretischen und biologischen Fragestellungen, mit denen sich Piaget beschäftigt (vgl. Vidal 1998), auch wenn er als Folge der politischen Auseinandersetzung am IJRR zu Beginn der 30er-Jahre auf politisches und religiöses Vokabular verzichtete.

Die Konsequenzen

Piagets theologische Radikalisierung führte, zusammen mit der angebrachten Kritik seines Frühwerks, zu mehreren Transformationen seiner Entwicklungspsychologie. Bisher hatte er die Entwicklung der Intelligenz an diejenige der Kooperation gebunden und damit von der Umwelt abhängig gemacht. Ab Ende der 20er-Jahre jedoch versuchte er dagegen die kognitive Entwicklung verstärkt intrinsisch zu erklären, wobei er sich auf biologische Konzepte wie der «Kinetogenese», der «Epigenese» oder der «Phänokopie» stützte. Dann bemühte er sich, die Sprachlastigkeit seiner klinischen Methode zu reduzieren, indem er die Kinder nicht nur befragte, sondern mit Objekten hantieren liess. Zudem vollzog Piaget ab Mitte der 30er-Jahre eine mathematische Wende, als er versuchte, die Strukturen des Denkens mithilfe der Gruppentheorie zu fassen. Daraus entstand sein bekanntes dualistisches Modell, wonach die Genese des Denkens von der automatischen und impermeablen Entwicklung der logisch-mathematischen Strukturen abhängig sei. In der weiteren Ausarbeitung seiner Theorie gewannen die endogenen Faktoren (Vererbung von aktiven Anpassungen im Sinne Lamarcks,

die Reifung und dann vor allem die Äquilibration) zunehmend an Bedeutung gegenüber den physikalischen und sozialen Erfahrungen. Die meisten seiner Schriften kreisten um das Problem, die exogenen Faktoren zu relativieren und die Entwicklung als gerichtet zu begreifen, ohne dabei einem Determinismus oder Finalismus zu erliegen. Dies zeigte sich besonders deutlich im Verhältnis von Lernen und Entwicklung: «The development of knowledge is a spontaneous process, tied to the whole process of embryogenesis. [...] Learning presents the opposite case. In general, learning is provoked [...] by an external situation. It is provoked, in general, as opposed to spontaneous. In addition, it is a limited process – limited to a single problem, or to a single structure. So I think that development explains learning» (Piaget 1964, S. 20). Schon früh postulierte Piaget, dass erfolgreicher Unterricht nur möglich sei, wenn er das bewusst mache, was das Kind bereits entwickelt habe. Der «Unterricht muss entwicklungspsychologisch zur rechten Zeit kommen, dann nämlich, wenn das Interesse des Kindes bereits da ist. [...] Eine Lektion trägt in der Tat nur dann Früchte, wenn sie einem Bedürfnis entspricht, und sie entspricht nur dann einem Bedürfnis, wenn die Kenntnisse, die sie bringt, einer vom Kind erprobten und spontan erlebten Wirklichkeit entsprechen» (Piaget 1931, S. 78f.).

Wird das Lernen in Abhängigkeit von der Entwicklung verstanden, dann ist auch die Pädagogik der Psychologie untergeordnet. Tatsächlich förderte Piaget als Direktor des IJRR die Psychologie auf Kosten der Pädagogik (Lussi et al. 2002), weshalb die Forschungsprojekte und Kurse immer psychologischer und theoretischer wurden. Forschungsaufträge am Institut wurden hauptsächlich an die Psychologen vergeben, während die Pädagogen die Lehrfunktionen erfüllten. Piaget betrachtete die Psychologie als eine Grundlagenwissenschaft, während er die Pädagogik nicht zu den Wissenschaften zählte, sondern nur als vermutlich wichtigsten Anwendungsbereich der Psychologie betrachtete (Piaget 1970, S. 332).

Die politische Umsetzung seiner Entwicklungspsychologie versuchte Piaget über das BIE zu erreichen: Ähnlich den PISA-Studien sollte das BIE Informationen über die Bildungssysteme sammeln und aufbereiten, die den Erziehungsministerien helfen sollten, Reformen im Sinne des Völkerbundes und der UNESCO durchzusetzen. Dazu wurden Erhebungen bei den Mitgliedsländern über den Zustand der Schulen und die Bedingungen des Unterrichts sowie pädagogische Studien durchgeführt. Die nationalen Berichte verarbeitete Vizedirektor Pedro Rosselló von 1933 bis 1968 zum *Internationalen Jahrbuch der Erziehung*, das die Grundlage bildete für die Empfehlungen, die an der nächsten Mitgliederversammlung zuhanden der Bildungspolitik verfasst wurden. Piagets Hoffnung, dass der Vergleich zwischen den Schulsystemen die Nationen motivieren würde, ihre Bildungsanstrengungen zu erhöhen,

erfüllte sich jedoch nicht, was Piaget (1965/1972, S. 126) als Krise der Pädagogik interpretierte.

Als Beobachter für das BIE nahm Piaget an der Gründungsveranstaltung der UNESCO 1945 teil, und er erreichte, dass 1947 ein Kooperationsvertrag zwischen den beiden Organisationen geschlossen wurde. Im Jahr darauf wurde Piaget zum Präsidenten der ersten schweizerischen UNESCO-Delegation ernannt und nahm an den Generalversammlungen bis 1953 teil. Die Stelle als Generaldirektor der Erziehungsabteilung der UNESCO nahm er nur 1949/50 ad interim an, um seine Forschung nicht zu vernachlässigen. Aber er engagierte sich von 1951 bis 1957 für den Aufbau des *Instituts für Erziehung* in Hamburg. Nachdem sich Piaget als Vertreter der Schweizer Delegation gegen den Texaner Luther Evans ausgesprochen hatte, wurde dieser 1953 jedoch prompt zum neuen Generaldirektor gewählt. Dies scheint der Grund gewesen zu sein, weshalb sich Piaget daraufhin aus den leitenden Funktionen der UNESCO zurückzog und sich wieder auf die Arbeit im BIE und seine Forschungen konzentrierte.

Das Einbrechen der reformpädagogischen Bewegung Mitte der 30er-Jahre und ihr endgültiger Zusammenbruch in den 50er-Jahren bewirkten Piagets zunehmendes Desinteresse an der Pädagogik. Die wenigen Schriften, die er nach dem Krieg zur Pädagogik noch publizierte, beschäftigten sich hauptsächlich mit der Anwendung seiner Psychologie in den Fachdidaktiken (vor allem der Mathematik und der Naturkunde) und den anvisierten Bildungsreformen zur Überwindung der diagnostizierten Krise.

Nun lässt sich aber Piagets Entwicklungspsychologie didaktisch kaum umsetzen, weil das Lernen fast vollständig der immanent gesteuerten Entwicklung untergeordnet wird. Lehrpersonen haben in dieser Konzeption keine eigentliche Lehrfunktion mehr. Zudem distanzierte sich Piaget explizit von der Pädagogik (vgl. Xypas 2001, S. 23f.), führte nie ein Experiment zum Lernen durch, sprach der Pädagogik den wissenschaftlichen Status ab und vernachlässigte sie am IJRR. Letztlich blieben seine pädagogischen Ausführungen oberflächlich und sein Schlagwort der Kooperation setzte sich nicht durch. Es gibt wahrscheinlich keinen weiteren Theoretiker, der sich so dediziert von der Erziehung abwandte, und trotzdem von den Pädagogen als einer ihrer zentralen Klassiker hochgehalten wird.

Literatur

- Bovet, Pierre: Jean-Amos Comenius, un patriote cosmopolite. Genève 1943
- Diesbergen, Clemens: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. Bern 2000
- Duckworth, Eleanor R.: The having of wonderful ideas. In: Milton Schwebel/Jane Raph (eds.): Piaget in the Classroom. London: Routledge & Paul 1973, pp. 258–277
- Ducret, Jean-Jacques (ed.): Constructivismes: usages et perspectives en éducation, vol. I. Genève 2001
- Edelstein, Wolfgang: Zur Rezeption Piagets in der Pädagogik. In: Neue Sammlung 23(1983), S. 98–101
- Ferrière, Adolphe: L'École active. Neuchâtel 1922

- Flavell, John H.: The Developmental Psychology of Jean Piaget. Princeton: D. Van Nostrand and Company 1963
- Forman, George E./Kuschner, David S.: The child's construction of knowledge: Piaget for teaching children. Monterey: Brooks/Cole 1977
- Haggbloom, Steven J.: The 100 most eminent psychologists of the 20th century. In: Review of General Psychology 6(2002), S. 139–152
- Horn, Klaus-Peter: Abbild oder Zerrbild? Ergebnisse der Befragung zu den «pädagogisch wichtigsten Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts». In: Klaus-Peter Horn/Christian Ritzi (Hrsg.): Klassiker und Aussenseiter. Baltmannsweiler 2001, S. 23–49
- Johnson, James E./Hooper, Frank H.: Piagetian structuralism and learning. Reflections on two decades of educational application. In: Contemporary Educational Psychology 7(1982), pp. 217–237
- Kamii, Constance: Pedagogical principles derived from Piaget's theory: Relevance for education practice. In: Milton Schwebel/Jane Raph (eds.): Piaget in the Classroom. London: Routledge & Keagn 1973, pp. 199–215
- Katzenbach, Dieter/Steenbuck, Olaf (Hrsg.): Piaget und die Erziehungswissenschaft heute. Frankfurt am Main 2000
- Keiner, Erwin: Erziehungswissenschaft, Forschungskulturen und die «europäische Forschungslandschaft». In: Ludwig Pongratz/Michael Wimmer/Wolfgang Nieke (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld 2006, S. 180–199
- Lalande, André: Raison constituante et raison constituée (1925). In: André Lalande par lui-même. Paris 1967, S. 39–76
- Lussi, Valérie/Muller, Christian/Kiciman, Valérie: Pédagogie et psychologie: les frontières mouvantes du développement des sciences de l'éducation à Genève. In: Rita Hofstetter/Bernard Schneuwly (eds.): Science(s) et l'éducation 19e–20e siècles: entre champs professionnels et champs disciplinaires. Bern 2002, S. 383–421
- Murray, Frank B. (ed.): The Impact of Piagetian Theory. On Education, Philosophy, Psychiatry and Psychology. Baltimore: University Park Press 1979
- Piaget, Jean: Immanence et transcendance. In: Jean Piaget/Jean de la Harpe: Deux types d'attitudes religieuses: Immanence et transcendance. Genève 1928, S. 5–40
- Piaget, Jean: Logique génétique et sociologie (1928). In: Cahiers Vilfredo Pareto. Revue européenne des sciences sociales 38–39(1976), S. 44–80
- Piaget, Jean: Die moralische Regel beim Kind (1928). In: Hans Bertram (Hrsg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt 1986, S. 106–117
- Piaget, Jean: Pour l'immanence: réponse à M. J.-D. Burger. In: Revue de théologie et de philosophie 17(1929), S. 145–152
- Piaget, Jean: Immanentisme et foi religieuse. Genève 1930, S. 7–54
- Piaget, Jean: Sinn für Solidarität beim Kind und internationale Zusammenarbeit (1931). In: Jean Piaget: Über Pädagogik. Weinheim 1999, S. 78–103
- Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde (1932). Frankfurt 1973
- Piaget, Jean: Die neuen Methoden und ihre psychologischen Grundlagen (1939). In: Jean Piaget: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien 1972, S. 139–183
- Piaget, Jean: Examen des méthodes nouvelles. In: Célestin Bouglé (ed.): Encyclopédie française. Vol. 15: éducation et instruction, chapitre 28. Paris 1939, S. 1–13
- Piaget, Jean: Introduction. In: Recueil des recommandations formulées par les conférences internationales de l'instruction publique convoquées par le Bureau international d'éducation: contribution à la reconstruction éducative. Genève, S. 3–4
- Piaget, Jean: Das Recht auf Bildung in der heutigen Welt (1949). In: Jean Piaget: Das Recht auf Erziehung und die Zukunft unseres Bildungssystems. München 1975, S. 7–66
- Piaget, Jean: Erziehung und Unterricht seit 1935 (1965). In: Jean Piaget: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien 1972, S. 13–137

- Piaget, Jean: Die Aktualität des Johann Amos Comenius (1957). In: Jean Piaget: Über Pädagogik. Weinheim 1999, S. 246–282
- Piaget, Jean: Development and learning. In: Richard E. Rippe/Verne N. Rockcastle (eds.): Piaget rediscovered: a report of the Conference on cognitive studies and curriculum development. Ithaca: Cornell University Press 1964, S. 7–20
- Piaget, Jean: Erziehung und Unterricht seit 1935 (1965). In: Jean Piaget: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien 1972, S. 13–137
- Piaget, Jean: Genetic epistemology. In: Columbia forum: a quarterly journal of fact and opinion 12(1969), S. 4–11
- Piaget, Jean: La psychologie. In: Jean Piaget: Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines, première partie: Sciences sociales. Paris 1970, S. 274–339
- Piaget, Jean: Die Zukunft unseres Bildungssystems (1972). In: Jean Piaget: Das Recht auf Erziehung und die Zukunft unseres Bildungssystems. München 1975, S. 67–91
- Piaget, Jean/Bringuier, Jean-Claude: Jean Piaget. Ein Selbstporträt in Gesprächen (1977). Weinheim 2004
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. München 2003
- Vidal, Fernando: Immanence, affectivité et démocratie dans Le jugement moral chez l'enfant. In: Bulletin de psychologie 51(1998), S. 585–597
- Walberg, Herbert/Rasher, Sue Pinzur/Mantel, Harvey: Eminence and citations in educational psychology. In: Educational Researcher 6(1977), pp. 12–14
- Xypas, Constantin (ed.): Education et valeurs – Approches plurielles. Paris 1996
- Xypas, Constantin: L'autre Piaget. Cheminement intellectuel d'un éducateur d'humanité. Paris 2001

Reinventing Structuralism for the Postmodern Sensibility¹

(Red.) Der nachfolgende Beitrag rekonstruiert die Spannungen innerhalb des Strukturalismus aus dem Blickwinkel postmoderner Sozialwissenschaften. Im Zentrum stehen zunächst die drei vielleicht prominentesten humanwissenschaftlichen Strukturalisten – Lévi-Strauss, Piaget und Foucault – mit Fokus auf deren Beitrag für die Idee eines neudefinierten Strukturalismus. Mit Bezug auf die neostrukturalistische Literaturtheorie Manfred Franks wird dann versucht, im Rahmen der Sozialwissenschaften dem Desiderat einer grundsätzlichen neostrukturalistischen Integration von Kontext und Struktur nachzukommen. Im Hintergrund dieses Unterfangens steht die These, dass nur eine solche Verbindung den Boden eines normativen Anspruchs gegenüber der sozialen Welt bereiten kann.

• Susan Jean Mayer

Introduction

Structuralist social scientists and theorists have sought to conceptualize the implicit psychological and sociological systems that underlie human experience. In light of the insights represented by the work of Darwin, Marx and Freud it remains impossible to abandon such imaginings entirely. Yet human experience consistently eludes the conceptual ambitions of grand theorists, suggesting that a final mapping of its organizing dynamics may forever outpace human conceptual capacities (Rose 1996; Kvale 1992). Social and psychological systems

interpenetrate in a highly non-linear fashion, and even pointed and practical conceptualizations only achieve theoretical coherence by holding a wealth of confounding considerations at bay (Connell/Mayer 2008).

Contemporary social scientists must therefore disrupt inherited traditions that promote the over-theorizing of their inherently contingent and partial analyses, traditions that have led, for example, to today's troubled relationship between educational psychology and curricular theory (Lagemann 2000). Educational practitioners, unable to count on the findings of research that precludes the complicating features of their professional environments, have nonetheless found themselves saddled with programs and prescriptions based on that very research (Lather 1991). The resulting record suggests that social scientists – and not just learning theorists – must study a new humility in regards to the ways in which their work might inform broader institutional aims and methods.

For efforts to conceptualize reliable features of shared psychological and sociological realities remain essential to the workings of a secular democracy; they might even be thought to offer grounds for a sense of shared moral purpose in a postmodern age. As Foucault put it, «order is, at one and the same time, that which is given in things as their inner law, and also that which has no existence except in the grid created by a glance, an examination, a language» (Foucault 1970, p. xx). Structuralist analysis, then, offers means for envisioning social purposes and possibilities that could not be seen if not for the glance, the examination, and the language that seeks to uncover the systems underlying our present realities.

To begin, I consider the significant contributions that the thought of Lévi-Strauss, Piaget, and Foucault – the principal structuralists to engage the social sciences – have all made to the development