

JEAN PIAGET



DAS WELTBILD DES KINDES



Klett-Cotta

SCHLÜSSELTEXTE BAND 1



JEAN PIAGET
SCHLÜSSELTEXTE IN 6 BÄNDEN

Herausgegeben und überarbeitet von Richard Kohler

Band 1

JEAN PIAGET DAS WELTBILD DES KINDES

Aus dem Französischen übersetzt
von Luc Bernard

Überarbeitet von Richard Kohler

Mit einer Einführung von Jürgen Oelkers

Klett-Cotta

Eine chronologische Gesamtbibliographie der Werke Piagets finden Sie auf www.klett-cotta.de/piaget.

Unter Mitarbeit von A. Bodourian (2., 9. und 10. Kapitel), G. Guex (1., 3., 7., 8. und 9. Kapitel), R. Hepner (8. Kapitel), H. Krafft (1., 3., 5., 7. und 9. Kapitel), E. Margairaz (9. und 10. Kapitel), S. Perret (1., 3., 5. und 7. Kapitel), V.-J. Piaget (1., 3., 7. und 9. Kapitel), M. Rodrigo (3. und 9. Kapitel), M. Rond (9. Kapitel), N. Swetlova (2., 9. und 10. Kapitel) und Dr. Versteeg (3. Kapitel).

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Klett-Cotta

www.klett-cotta.de

Die Originalausgabe erschien unter dem Titel

»La représentation du monde chez l'enfant«

© 1926 by Presses Universitaires de France

Für die deutsche Ausgabe

© 1978 by J. G. Cotta'sche Buchhandlung

Nachfolger GmbH, gegr. 1659, Stuttgart

Alle deutschsprachigen Rechte vorbehalten

Umschlag: Rothfos & Gabler, Hamburg

Unter Verwendung eines Fotos von © Archives Jean Piaget, Genf

Gesetzt von Dörlemann Satz, Lemförde

Datenkonvertierung: le-tex publishing services GmbH, Leipzig

Printausgabe: ISBN 978-3-608-94811-0

E-Book: ISBN 978-3-608-10680-0

PDF-E-Book: ISBN 978-3-608-20229-8

Dieses E-Book entspricht der 1. Auflage 2015 der Printausgabe.

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

INHALTSVERZEICHNIS

Einführung von Jürgen Oelkers	9
EINLEITUNG: DIE PROBLEME UND DIE METHODEN	21
1. Die Testmethode, die reine Beobachtung und die klinische Methode	23
2. Die bei der klinischen Untersuchung beobachtbaren fünf Reaktionstypen	31
3. Regeln und Kriterien für eine Diagnose der erwähnten Reaktionstypen	39
4. Regeln für die Interpretation der Ergebnisse	44

ERSTER TEIL

Der kindliche Realismus

KAPITEL I: DER BEGRIFF »DENKEN«	61
1. Das erste Stadium: Man denkt mit dem Mund	63
2. Das Sehen und der Blick	72
3. Das zweite und das dritte Stadium: Man denkt mit dem Kopf	73
4. Die Wörter und die Dinge	80
KAPITEL II: DER REALISMUS DER NAMEN	86
1. Der Ursprung der Namen	88
2. Der Ort der Namen	98
3. Der intrinsische Wert der Namen	107
4. Schlussfolgerungen	113

KAPITEL III: DIE TRÄUME	116
1. Das erste Stadium: Der Traum kommt von außen und bleibt äußerlich	119
2. Das zweite Stadium: Der Traum kommt aus uns, ist aber außerhalb von uns	134
3. Das dritte Stadium: Der Traum ist innerlich und kommt von innen	145
4. Schlussfolgerungen	148
KAPITEL IV: DER REALISMUS UND DIE URSPRÜNGE DER PARTIZIPATION	152
1. Der Realismus und das Selbstbewusstsein	153
2. Die Partizipationsgefühle und die magischen Praktiken beim Kind	161
3. Die Ursprünge der kindlichen Partizipation und Magie . .	182
4. Gegenbeweis: Die spontanen magischen Haltungen beim Erwachsenen	194
5. Schlussfolgerung: Logische Egozentrik und ontologische Egozentrik	199

ZWEITER TEIL
Der kindliche Animismus

KAPITEL V: DAS DEN DINGEN ZUGESPROCHENE BEWUSSTSEIN	205
1. Das erste Stadium: Alles ist mit Bewusstsein ausgestattet	208
2. Das zweite Stadium: Alle beweglichen Gegenstände sind bewusst	213
3. Das dritte Stadium: Bewusst sind die mit Eigenbewegung ausgestatteten Körper	216
4. Das Bewusstsein wird den Tieren vorbehalten	220
5. Schlussfolgerungen	222
KAPITEL VI: DER BEGRIFF »LEBEN«	228
1. Das erste Stadium: Das Leben ist mit der Aktivität im Allgemeinen verbunden	230

2. Das zweite Stadium: Das Leben wird mit der Bewegung verbunden	233
3. Das dritte und das vierte Stadium: Das Leben wird mit der Eigenbewegung verbunden und dann den Tieren und Pflanzen vorbehalten	236
4. Schlussfolgerung: Der Begriff »Leben« beim Kind	238

KAPITEL VII: DIE URSPRÜNGE DES KINDLICHEN

ANIMISMUS: MORALISCHE NOTWENDIGKEIT UND

PHYSIKALISCHER DETERMINISMUS 241

1. Der spontane Animismus beim Kind	241
2. Die Sonne und der Mond folgen uns	248
3. Physikalischer Determinismus und moralische Notwendigkeit	257
4. Schlussfolgerungen: Der Aussagewert der Befragung über den kindlichen Animismus und die Natur des »diffusen Animismus«	264
5. Schlussfolgerungen (Fortsetzung): Die Ursprünge des kindlichen Animismus	270

DRITTER TEIL

Der kindliche Artifizialismus und
die späteren Stadien der Kausalität

KAPITEL VIII: DER URSPRUNG DER GESTIRNE 293

1. Ein ursprünglicher Fall des ersten Stadiums	295
2. Das erste Stadium: Die Gestirne sind fabriziert worden	301
3. Das zweite und das dritte Stadium: Die Gestirne haben einen zuerst teilweisen, dann ganz natürlichen Ursprung	311
4. Die Mondsicheln	319

KAPITEL IX: DIE METEOROLOGIE UND DER URSPRUNG

DER GEWÄSSER 324

1. Das Himmelsgewölbe	326
2. Die Ursache und die Natur der Nacht	330

3. Der Ursprung der Wolken	338
4. Der Donner und die Blitze	348
5. Die Bildung des Regens	352
6. Die Erklärung für Schnee, Eis und Kälte	362
7. Die Flüsse, die Seen und das Meer. Der primäre Ursprung der Gewässer	368

KAPITEL X: DER URSPRUNG DER BÄUME, DER BERGE UND
DER ERDE 375

1. Die Herkunft des Holzes und der Pflanzen	376
2. Die Herkunft des Eisens, des Glases, des Stoffes und des Papiers	380
3. Die Herkunft der Steine und des Erdbodens	382
4. Der Ursprung der Berge	391

KAPITEL XI: DIE BEDEUTUNG UND DIE URSPRÜNGE DES
KINDLICHEN ARTIFIZIALISMUS 394

1. Die Bedeutung des kindlichen Artifizialismus	394
2. Die Beziehungen zwischen dem Artifizialismus und dem Problem der Geburt der Kinder	405
3. Die Stadien des spontanen Artifizialismus und ihre Beziehungen zur Entwicklung des Animismus	415
4. Die Ursprünge des Artifizialismus	421
5. Die Ursprünge der Identifikation und die Ursachen für das Verschwinden des Artifizialismus und des Animismus	430

ANHANG:

Anmerkungen zu den Beziehungen zwischen dem Glauben an das Wirksame und der Magie im Zusammenhang mit den Abschnitten 2 und 3 des IV. Kapitels	434
--	-----

Literaturverzeichnis	440
--------------------------------	-----

Sachregister	443
------------------------	-----

Personenregister	448
----------------------------	-----

Informationen zum Autor	450
-----------------------------------	-----

EINFÜHRUNG

Jürgen Oelkers

In einer 2005 erschienenen Rezension der Neuausgabe von Piagets Buch *La représentation du monde chez l'enfant* wird Jean Piaget bezeichnet als »célèbre épistémologue suisse« (Laberge 2005: 412). Die Rezension erschien in der frankokanadischen Zeitschrift *Laval théologique et philosophique*, die von der theologischen und der philosophischen Fakultät der Université Laval in Québec herausgegeben wird. In diesem Kontext ist Jean Piaget Epistemologe und so weder Entwicklungspsychologe noch Pädagoge.

Das Buch ist 1926 im französischen Original zum ersten Mal erschienen, seinerzeit im Pariser Verlag Félix Alcan. 1947 erschien eine unveränderte Neuauflage in den »Presses universitaires de France«. Dass eine Neuausgabe eines fast 80 Jahre alten Buches im gleichen Verlag neu rezensiert wird, ist ungewöhnlich, insbesondere dann, wenn es sich um einen Klassiker handelt, der viel gelesen wird und in der Ausbildung zum Standardrepertoire gehört, also schon deswegen immer neu aufgelegt wird. Freuds Traumdeutung ist ebenso wenig neu besprochen worden wie der *Tractatus* von Wittgenstein oder John Deweys Logik.

Die Rezension fasst den Befund zu Piaget und seinem Klassikerstatus wie folgt zusammen:

»Tout comme les ouvrages fondateurs de Freud ou de Bachelard, *La représentation du monde chez l'enfant* demeure un classique duquel aucun élément ne saurait être retranché ou même mis à jour. Cet ouvrage classique et relativement facile d'accès (comparativement à d'autres livres de Jean Piaget) saura inspirer les éducateurs, mais aussi les géographes, les psychologues, les philosophes, sans oublier les parents. On ne peut que souhaiter d'autres rééditions de tous les ouvrages épuisés de Jean Piaget« (ebd.: 414).

Die Bezüge auf Freud und Bachelard sind nicht zufällig gewählt. Der junge Jean Piaget ist stark von Freud beeinflusst worden und auch die Philosophie von Gaston Bachelard ist nicht ohne Einfluss auf sein Werk geblieben. Piaget hat sich vermutlich in Zürich und sicher in Genf einer Psychoanalyse unterzogen und sich dann aber früh von der Theorie der Entwicklung des Unbewussten abgegrenzt. Zur zentralen Frage Piagets wird, wie sich die menschliche Erkenntnis entwickelt, so fragt auch Bachelard, wenngleich historisch und nicht, wie Piaget, psychogenetisch.

Der Wissenschaftsphilosoph Bachelard versucht zu verstehen, wie sich die Evolution des Wissens vollzieht, nachdem alle Eckpfeiler des klassischen Systems fraglich geworden sind, nämlich die Newtonsche Mechanik, die Euklidische Geometrie und die Aristotelische Logik. Wissen oder Erkenntnis werden damit dynamisch und haben keine zeitlosen Fundamente, ohne auf der anderen Seite durch unbewusste Kräfte gesteuert zu werden. Piaget fragt, wie sich die menschliche Erkenntnis entwickelt, wenn weder eine Mechanik von Vorstellungen (Herbart) noch eine Triebdynamik (Freud) angenommen werden können.

Piaget, der sich zunächst vor allen Dingen mit biologischen Problemen befasst hat und erst spät zur Psychologie gewechselt ist, geht von einer ähnlichen Situationsbeschreibung wie Bachelard aus. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde immer deutlicher, dass auch die Physik einem grundlegenden Wandel unterzogen wird und dass die antiken Annahmen über Logik und Geometrie nicht länger gehalten werden können. Die Evolutionstheorie Darwins hat gezeigt, dass es kein starres Sein gibt, sondern dass sich alle Formen des Lebens entwickeln unter der Voraussetzung einer biologischen Zeit.

Piagets Werk *La représentation du monde chez l'enfant* versucht eine ähnliche Veränderung der Erkenntnistheorie. Später ist dieser Schritt als genetische Epistemologie bezeichnet worden. Erkenntnis entwickelt sich aber nicht einfach im Sinne von Wissensinnovation, sondern im Einklang mit dem Wachstum. Piaget interessiert sich für die Art und Weise, wie Kinder in verschiedenen Altern zu Erkenntnissen kommen und sie artikulieren. Anders als

bei Kant, beschreibt die Theorie der Erkenntnis nicht einfach den notwendigen Rahmen des Wissens, vielmehr geht es darum, die Genesis der Erkenntnis zu beschreiben, so wie sie Kinder durchlaufen.

Die Entwicklungspsychologie des Kindes ist nicht neu. Bereits im 18. Jahrhundert liegen erste Ansätze vor, die nicht nur, wie die Pädiater, das körperliche Wachstum des Kindes beschreiben, sondern auch von der allmählichen Entwicklung des Geistes ausgehen. Träger dieser Entwicklung ist das Kind, anders als bei Hegel kann sich der Geist nicht selbst entwickeln. In diesem Sinne begründet Piaget nicht die Entwicklungspsychologie, sondern gibt ihr eine radikale Wendung.

Über Phasen der kindlichen Entwicklung ist schon vor Piaget nachgedacht worden. Bekannte Namen wie der von James Mark Baldwin stehen für elaborierte Konzepte, die bereits vor dem Ersten Weltkrieg vorlagen. Es gibt seit den neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts auch zunehmend empirische Forschung in der Kinderpsychologie, dabei nicht nur die bekannten statistischen Untersuchungen von Thorndike oder die phänomenologischen Beschreibungen des Kinderspiels von Stanley Hall, sondern auch erste Längsschnittuntersuchungen und nicht zuletzt eine sich schnell entwickelnde Lehr- und Leistungsforschung.

Was macht nun die Besonderheit von *La représentation du monde chez l'enfant* aus? Piaget hat Zoologie an der Universität von Neuchâtel studiert und im Jahre 1918 eine naturwissenschaftliche Dissertation vorgelegt. Im gleichen Jahr studierte er Psychologie bei Carl Gustav Jung und Paul Eugen Bleuler in Zürich. Ein Jahr später befasste er sich mit Fragen der Psychiatrie in Paris und 1920 arbeitete er mit Théodore Simon im Labor von Alfred Binet in Paris zusammen. Hier hatte er eine glänzende Idee.

Simon und Binet hatten einen Standardtest zur Erfassung der Intelligenz entwickelt. Nunmehr ging es darum, auch Testverfahren für Kinder festzulegen. Die Tests bezogen sich auf bestimmte Altersstufen und maßen Kinder an den Antworten auf vorgegebene Fragen. Die Intelligenz sollte mit der Fehlerquote zu- oder abnehmen. Fehler waren Abweichungen von den korrekten Antwort-

ten. Piaget hatte die Intuition, dass damit das Lernen der Kinder aus der Perspektive von erwachsenen Psychologen beschrieben wird, während tatsächlich ganz andere Vorgänge angenommen werden müssen.

Wenn Kinder auf Fragen der Erwachsenen nicht korrekt antworten, stellt sich die Frage, warum sie überhaupt antworten wie sie antworten. Piaget, anders gesagt, interessierte sich für die Logik des Inkorrekten, also das, worüber Erwachsene leicht lachen, wenn sie Äußerungen von Kindern mit dem vergleichen, was in ihrem eigenen Weltbild als korrekt gilt. Im Intelligenztest sind das Retardierungen, für Piaget erschließt sich das Weltbild des Kindes aus dem, was die Kinder sagen, und nicht aus dem, was sie sagen sollen. Bei Piaget wie auch bei Bachelard geht es darum, wie Irrtümer erkannt und genutzt werden, wenn das Denken sie für korrekt hält (Astolfi 1999).

1977 erschienen die »Conversations libres avec Jean Piaget«. Der Filmemacher und Journalist Jean-Claude Bringuier hat insgesamt vierzehn Gespräche mit Piaget geführt, in denen er sich zu allen Aspekten seines Werkes geäußert hat. Im dritten Gespräch bezeichnet Piaget das Kind als Modell für die Entwicklung der Intelligenz (Bringuier 1996: 43–50). Hier wird der Grundgedanke der piagetschen Psychologie wie folgt gefasst:

»Beim zeitgenössischen Menschen gibt es eine gewaltige Anzahl bereits vorhandener Strukturen mit unbekannter Entstehung. Jedes beliebige gesprochene Wort hat eine jahrtausendealte Geschichte hinter sich. Es ist ein kollektiv erarbeitetes Konzept, an dem eine große Anzahl von Generationen mitgewirkt hat. Man hat auf die Art seiner Entstehung keinen Zugriff, man hat es nur mit Endergebnissen zu tun. Aber die genügen mir nicht! Die Geschichte kann man bis zu den Griechen zurückverfolgen und noch weiter ... Das Wunderbare bei Kindern ist, daß man immer auf ein Individuum trifft, das bei Null anfängt. Dann kann man sehen, wie die Entwicklung sich vollzieht« (ebd.: 48).

Bringuiers Sammlung trägt auf Deutsch den Titel: »Im Allgemeinen werde ich falsch verstanden.« Der durchaus selbstbewusste Satz bezieht sich auf verschiedene Rezeptionskontexte, in denen Piaget diskutiert wurde, etwa die klassische Ontologie, die philosophische Erkenntnistheorie, die Entwicklung des Geistes und nicht zuletzt die Anwendung von Piagets Einsichten in der Reformpädagogik.

Tatsächlich mutet der Grundgedanke einer Selbstentwicklung der Intelligenz befremdlich an, weil Intelligenz so weder als Anlage noch als Umweltstimulus verstanden werden kann. Das Kind vollzieht auch nicht einfach die Phylogenese nach, die man im Anschluss an Johann Friedrich Herbart und Ernst Haeckel vermutet hat. Entwicklung ist weder einfach Fortschritt noch Wiederholung, Piaget hat vor Augen, dass letztlich immer nur Austauschprozesse zwischen Person und Umwelt beschrieben werden können, für die die beiden berühmten Konzepte der Assimilation und Akkommodation stehen, wobei Piaget in *La représentation* noch den Begriff der »Nachahmung« verwendet, den Gabriel Tarde geprägt hat.

Die Entwicklungspsychologie vor Piaget nahm dagegen an, dass sich Entwicklungen »im« Geiste vollziehen. Das erklärt zum einen nicht, wie sich der Geist entwickelt, und zum anderen auch nicht, wie der Träger des Geistes, also das neugeborene Kind, sich selbst verändern kann. Bei Baldwin und anderen werden starre Stufen der Entwicklung oder besser der Höherbildung angenommen, die letztlich auf Rousseau zurückgehen. Im *Emile* konzipiert Rousseau Entwicklungsphasen, die zwischen zwei starren Zeitpunkten ablaufen und keinerlei individuelle Varianz zulassen. Rousseau ist stark beeinflusst von der antiken Naturphilosophie, für ihn gilt also der Satz: »Die Natur macht keine Sprünge.«

Im 19. Jahrhundert setzte sich unter dem Einfluss von Charles Darwin die Evolutionstheorie durch, die die Naturphilosophie überwindet. »Entwicklung« ist nicht mehr festgelegt auf organisches Wachstum. Piaget war kein Darwinist in einem engeren Sinne, er sah also nicht einfach die Veränderung der Arten bedingt durch natürliche Selektion. Aber auch für ihn ist »Entwicklung«

bezogen auf Umwelten und kein endogenes Programm. Die Frage ist dann, wie dieses Modell auf die menschliche Entwicklung bezogen werden kann, wenn nicht Arten, sondern Individuen betrachtet werden.

Die Idee, Grundprobleme der Erkenntnis vom Verlauf der Entwicklung aus zu denken, also mit den Kindern zu beginnen und ihre Lernprozesse zu betrachten, geht auf John Locke zurück. Piaget greift aber nicht auf die sensualistische Lehre der Erkenntnisse zurück, sondern er versucht, Rousseaus Grundgedanken zeitgemäß weiterzuentwickeln.

Das geschieht in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts mit einigen bahnbrechenden Büchern. Unmittelbar vor *La représentation du monde chez l'enfant* erschienen die zweibändigen *Etudes sur la logique de l'enfant, Vol. I: Le langage et la pensée chez l'enfant; Vol. II: Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel und Paris (Delachaux & Niestlé) 1923 und 1924. In der Einleitung zum Buch über das Weltbild des Kindes wird festgehalten, dass in den früheren Studien die Form und das Funktionieren des kindlichen Denkens analysiert wurden, während es nunmehr um die Inhalte gehen sollte (in diesem Band: 22).

Die Repräsentation der Welt im Kind hat zwei wesentliche Aspekte, wie ebenfalls in der Einleitung festgehalten wird. Der erste Problemkreis bezieht sich auf die Wirklichkeit beim Kind und der zweite auf die kindliche Kausalität. »Wirklichkeit« ist für das Kind nicht einfach die wirkliche Welt, die hinter den Annahmen des Erwachsenen steht und die die verschiedenen Wissenschaften (oder genauer: deren jeweiligen Erkenntnisstand) bestimmen. Auch ältere Kinder sind nur begrenzt auf das bezogen, was Wissenschaften beschreiben können. Daher ist die Frage: Auf welchen Wirklichkeitsebenen bewegt sich das kindliche Denken?

Der zweite zentrale Problemkreis bezieht sich auf die Frage, wie Kinder die Begriffe »Ursache« und »Gesetzmäßigkeit« gebrauchen. Das ist vermutlich Piagets größte Entdeckung, denn er geht davon aus, dass Kausalität grundlegend ist für das kindliche Denken und nicht mit dem wissenschaftlichen Weltbild der Erwachsenen kompatibel ist. Mit dem Spracherwerb ist es Kindern möglich,

über Ursachen zu reden, nur anders, als die Erwachsenen für korrekt halten. Die Welt könnte gar nicht erfasst werden, wenn es nicht auch Ursachen und Erklärungen im kindlichen Denken gäbe. Genau davon handelt *La représentation du monde chez l'enfant*.

Die drei großen Teile des Buches entsprechen Entwicklungsphasen, die allerdings nicht wie bei Rousseau starr sind. Im ersten Teil geht es um den kindlichen Realismus. Beschrieben werden frühe Formen des Denkens, der Gebrauch von Namen, Träume und der kindliche Realismus in Anbetracht magischer Praktiken. Der zweite Teil behandelt den kindlichen Animismus, also das den Dingen zugesprochene Bewusstsein, den Begriff »Leben« und das Verhältnis von moralischer Notwendigkeit und physikalischem Determinismus. Im dritten Teil wird dann auf die späteren Stufen der Kausalität eingegangen, also gefragt, wie Kinder den Ursprung der Gestirne, der Gewässer, der Bäume, der Berge oder der Erde sehen. Dieser Teil ist überschrieben mit »Der kindliche Artifizialismus«.

Die einzelnen Konzepte sind nicht neu, »Animismus« etwa stammt aus der Religionssoziologie des 19. Jahrhunderts und Träume von Kindern wurden bereits von Freud behandelt. Neu ist, dass Piaget die Konzepte konsequent mit der Entwicklung des Kindes und seinem Denken oder Weltbild in Verbindung bringt.

Von größter Bedeutung sind Piagets methodische Überlegungen, die auch erklären, warum er oft missverstanden wurde. Hier wird zudem begründet, warum Tests zur Erfassung der Leistungen des Kindes nicht ausreichen. Das wird wie folgt gesagt:

»Die Kinder werden organisierten Prüfungen unterzogen, die zwei Bedingungen genügen müssen. Es wird allen Kindern die gleiche Frage unter gleichen Voraussetzungen gestellt; die Antworten der Kinder werden auf ein Stufenmodell oder eine Skala bezogen, die einen qualitativen Vergleich ermöglicht« (ebd.: 23).

Damit können nicht die unabhängigen Antworten von Kindern erfasst werden und die geistige Orientierung des befragten Kindes droht »verfälscht« zu werden. Will man wirklich wissen, wie die

Kinder denken, muss man mit ihnen reden und »auf jeden fixen Fragebogen verzichten« (ebd.: 24). Ausgangspunkt für die Untersuchung des kindlichen Denkens ist die Beobachtung und nicht die vorher festgelegte Befragung. Dabei geht es vor allem um eine erstrangige Quelle, »nämlich das Studium der spontanen Fragen der Kinder« (ebd.: 25).

Tests legen die Antworten auf die vorgegebenen Fragen fest, aber wenn man bestimmte kindliche Erklärungen untersuchen will, muss man von den spontanen Fragen ausgehen. Es sind die Fragen, die die Kinder haben und die sich dann auch mit ihren Erklärungen verbinden. Auf der anderen Seite muss in Rechnung gestellt werden, dass Kinder unter sich anders reden als mit Erwachsenen. In Gesellschaft mit Erwachsenen stellt das Kind wohl pausenlos Fragen, aber gibt keine eigenen Erklärungen, weil antizipiert wird, wie die Erwachsenen reagieren, nämlich mit Unverständnis oder mit Belehrung.

»[Das Kind] schweigt sich über seine eigenen Vorstellungen aus, am Anfang, weil es glaubt, sie seien jedermann bekannt, später aus Scham, weil es fürchtet, sich zu täuschen, aus Angst vor Desillusionierungen. Es schweigt sich insbesondere auch deshalb aus, weil ihm seine Erklärungen, da sie die seinen sind, als die natürlichsten und auch als die einzig möglichen vorkommen« (ebd.: 27).

Bei der näheren Beschreibung des methodischen Vorgehens bezieht sich Piaget auf das Vorbild der klinischen Untersuchung und der Diagnoseerstellung von Psychiatern (ebd.: 28), wie er sie in Zürich und Paris kennengelernt hat.

Die klinische Untersuchung ist in der Hinsicht experimentell, dass der Kliniker Probleme aufwirft, Hypothesen aufstellt, die Bedingungen variiert und schließlich seine Hypothesen überprüft, und zwar an den Reaktionen, die das Gespräch mit den Patienten ausgelöst hat. Die klinische Untersuchung besteht aber auch aus direkter Beobachtung und der Berücksichtigung des jeweils gegebenen geistigen Kontextes. Wo ein reiner Experimentator syste-

matische Fehler sieht, folgt der Kliniker einem Toleranzgebot und verzichtet auf Wertungen.

Aus diesem Grunde wird *La représentation du monde chez l'enfant* auch als »eine Sammlung klinischer Beobachtungen« bezeichnet (ebd.: 29). Dieses Verfahren verlangt nach einer speziellen Ausbildung. Es sind, so Piaget, »mindestens ein Jahr lang tägliche Übungen notwendig, damit man über die unvermeidlichen Anfangsschwierigkeiten hinauskommt« (ebd.). Piaget alleine hat für das Buch mehr als 600 Beobachtungen aufgezeichnet, hinzukommen die Protokolle und Aufzeichnungen der verschiedenen Mitarbeiter an der Studie. Die Anforderungen an die klinische Methode werden vor dem Hintergrund verstanden, dass es schwierig ist, als Erwachsener ein Kind *nicht* zu beeinflussen und tatsächlich spontane Äußerungen aufzeichnen zu können.

Die Schwierigkeiten werden ausführlich so gefasst:

»Er muss beobachten, das Kind sprechen lassen können, er darf den Redefluss nicht bremsen, nicht in eine falsche Richtung bringen, und er muss gleichzeitig ein Sensorium dafür haben, etwas Genaues herauszuholen, er muss jederzeit eine Arbeitshypothese, eine Theorie, ob richtig oder falsch, zur Hand haben, die er überprüfen kann. Man muss die klinische Methode anderen beigebracht haben, um ihre wirklichen Schwierigkeiten zu begreifen. Anfänger suggerieren dem Kind, was sie finden möchten, oder aber sie suggerieren überhaupt nicht, weil sie nichts suchen, und dann finden sie auch nichts« (ebd.).

Es geht also um die spontanen Überzeugungen des Kindes, die selten von Erwachsenen wahrgenommen werden, weil ihre eigenen Kausalitäten im Wege stehen. Die klinische Methode, die Piaget Mitte der zwanziger Jahre vor Augen hat, sensibilisiert für die Schwierigkeiten, spontane Überzeugungen festzustellen, was nur möglich ist, wenn der Erwachsene nicht von seinen Vorurteilen geleitet wird. Der Erwachsene hat keine Möglichkeit, an der Kommunikation unter Kindern teilzunehmen, ohne diese zu verfälschen. Er hat auch keine Restkindlichkeit in sich, wie oft in der

populären Diskussion angenommen wird. Deswegen stellt die klinische Methode höchste Anforderungen an den Experimentator.

Die Erwartung an die Methode wird am Beispiel so beschrieben:

»Wir werden auch sehen, dass man sechs bis acht Jahre alte Kinder nur fragen muss: ›Was tut die Sonne, wenn du spazieren gehst?‹, damit sie sogleich antworten, die Sonne und der Mond würden ihnen folgen, mit ihnen zusammen spazieren und gleichzeitig mit ihnen stillstehen. Die Konstanz in den Antworten und die Spontaneität beim Erzählen, wo doch die Frage eher vage gestellt wird, lassen mit Sicherheit auf eine spontane Überzeugung schließen, die vor der Frage selbst schon vorhanden gewesen ist« (ebd.: 33).

Piaget belehrt den Leser über die Eigenständigkeit jedes Kindes, das tatsächlich neu auf die Welt kommt und diese sich dann aneignen muss, aber nicht einfach *als* »Welt«, die nicht übernommen werden kann, weil sie gar nicht zur Verfügung steht. Das Kind lernt in sozialen Situationen und Erfahrungsräumen, die sich nie zur »Welt« erweitern.

Und das wäre dann die eigentliche Pointe des Buches: Das »Weltbild« des Kindes ist keine »Weltanschauung«, sondern eine individuelle Erarbeitung der eigenen Kognitionen. Man kann sie vergessen, aber nicht hinter sie zurückfallen. Deswegen kann von einer genetischen Erkenntnistheorie die Rede sein, die Piaget in seinen späteren Büchern entwickelt hat.

LITERATUR:

Astolfi, Jean Pierre (1999): El »error«. Un medio para sesenar: Gaston Bachelard, Jean Piaget. Sevilla: Diada Editoria (= Investigacion y Ensenanza. Serie Practica, 15).

Bringuier, Jean-Claude (1996): Jean Piaget. Im Allgemeinen werde ich falsch verstanden. Unterhaltungen. Aus den Französischen übers. v. Enrico Heinemann u. Reinhard Tiffert. Mit einem Vorwort zur deutschen Ausgabe v. May Widmer-Perrenoud. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

Laberge, Yves (2005): Jean Piaget, dir., La représentation du monde chez l'enfant. Paris, Presses Universitaire de France (coll. ›Quadrige‹), 2003 (1947), 335 p. In: Laval théologique et philosophique, 61, 2: 412–414.

EINLEITUNG

DIE PROBLEME UND DIE METHODEN

Das Problem, das wir hier untersuchen wollen, ist eines der wichtigsten, aber auch eines der schwierigsten der Kinderpsychologie. Welche Vorstellungen haben die Kinder in den verschiedenen Stadien ihrer intellektuellen Entwicklung spontan von der Welt? Das Problem hat zwei wesentliche Aspekte. Zuerst muss die Frage nach der Modalität des kindlichen Denkens gestellt werden: Auf welchen Wirklichkeitsebenen bewegt sich dieses Denken? Mit anderen Worten, glaubt das Kind, wie wir Erwachsenen, an eine wirkliche Welt, und macht es einen Unterschied zwischen diesem Glauben und den verschiedenen Fiktionen seines Spiels und seiner Einbildungskraft? In welchem Maß unterscheidet das Kind zwischen der äußeren und einer inneren oder subjektiven Welt, wie zieht es eine Grenze zwischen dem Ich und der objektiven Wirklichkeit? Alle diese Fragen bilden einen ersten Problemkreis, den der *Wirklichkeit* beim Kind.

Eine zweite grundlegende Frage hängt unmittelbar mit dieser ersten zusammen, die der Erklärung beim Kind. Wie gebraucht das Kind die Begriffe »Ursache« und »Gesetzmäßigkeit«? Welche Struktur hat die kindliche Kausalität? Man hat die Erklärung bei Naturvölkern und in den Naturwissenschaften untersucht, man hat sich mit den verschiedenen philosophischen Erklärungstypen befasst. Wartet das Kind mit einem eigenen Erklärungstyp auf? Alle diese Fragen stellen einen zweiten Problemkreis dar, den der kindlichen *Kausalität*. Mit der Realität und der Kausalität beim Kind setzen wir uns in diesem Buch (und in einer weiteren Publikation über die physikalische Kausalität beim Kind) auseinander. Es geht somit um eine ganz andere Problemstellung als diejenige, die wir in einer bereits publizierten Untersuchung (Piaget 1923 [LP]; 1924 [JR]) erforscht haben. Während wir dort die Form und

das Funktionieren des kindlichen Denkens analysiert haben, befassen wir uns hier mit seinem Inhalt. Die beiden Fragenkomplexe hängen eng miteinander zusammen, sie lassen sich aber ohne allzu große Willkür voneinander trennen. Die Form und das Funktionieren des Denkens kann man immer dann aufklären, wenn das Kind mit anderen Kindern oder mit Erwachsenen in Berührung kommt. Es sind soziale Verhaltensweisen, die von außen beobachtet werden können. Der Inhalt hingegen kann sichtbar werden oder unsichtbar bleiben, je nach Kind und je nach dem Objekt seiner Vorstellung. Er ist ein System von inneren Überzeugungen, die nur mit einer speziellen Technik aufgedeckt werden können. Er ist vor allem ein System von Tendenzen, von geistigen Haltungen, deren sich das Kind selbst nie bewusst geworden ist und von denen es nie gesprochen hat.

Wir kommen deshalb nicht darum herum, uns zuerst und vor allem anderen über die Methoden zu verständigen, die wir bei der Untersuchung solcher kindlicher Überzeugungen anwenden wollen. Damit man die Logik der Kinder beurteilen kann, muss man oft nur mit ihnen sprechen oder man muss sie nur beim Umgang mit anderen Kindern beobachten. Ihre Überzeugungen lassen sich jedoch nur mit einer speziellen Methode beurteilen, die, das sei von Anfang an festgehalten, schwierig und mühsam ist und einen durch mindestens ein oder zwei Jahre Erfahrung geschulten Blick voraussetzt. Psychiater mit klinischer Erfahrung sehen sofort ein weshalb. Um den wahren Wert irgendeiner kindlichen Aussage beurteilen zu können, muss man peinlich genaue Vorsichtsmaßnahmen treffen. Zu diesen Vorsichtsmaßnahmen möchten wir zuerst einige Worte sagen, denn der Leser, der sie nicht kennt, könnte den Sinn der folgenden Seiten völlig missverstehen und die Versuche, die wir durchgeführt haben, verfälschen, falls er sich, was wir erhoffen, dazu entschließt, sie selbst noch einmal auszuführen und zu überprüfen.

1. Die Testmethode, die reine Beobachtung und die klinische Methode

Eine erste Methode, die man anzuwenden versucht sein könnte, um das zur Diskussion stehende Problem zu lösen, sind die *Tests*. Die Kinder werden organisierten Prüfungen unterzogen, die zwei Bedingungen genügen müssen. Es wird allen Kindern die gleiche Frage unter gleichen Voraussetzungen gestellt; die Antworten der Kinder werden auf ein Stufenmodell oder eine Skala bezogen, die einen qualitativen Vergleich ermöglicht. Die Methode hat für eine individuelle Diagnose unzweifelhaft Vorteile. Die Statistiken, die man auf diese Weise erhält, geben für die allgemeine Psychologie oft nützliche Aufschlüsse. In Bezug auf die Probleme, mit denen wir uns hier befassen, kann man jedoch den Tests zwei erhebliche Mängel vorwerfen. Eine zureichende Analyse der Ergebnisse ist zunächst nicht möglich. Wenn man dauernd unter identischen Bedingungen arbeitet, erhält man ein Rohergebnis, das für die Praxis interessant sein mag, das aber oft für die Theorie unbrauchbar ist, weil der Kontext nicht ausreicht. Das ist noch nicht sehr schwerwiegend, denn man könnte sich vorstellen, dass sich die Tests durch eine entsprechende geistige Anstrengung so lange abwandeln lassen, bis sie alle Komponenten einer bestimmten psychologischen Haltung aufdecken. Der Hauptmangel des Tests bei den Untersuchungen, mit denen wir uns befassen, besteht jedoch darin, dass die geistige Orientierung des befragten Kindes verfälscht wird oder mindestens verfälscht werden könnte. Wir wollen beispielsweise herausfinden, wie sich das Kind die Bewegung der Gestirne vorstellt. Wir stellen die Frage: »Weshalb bewegt sich die Sonne?« Das Kind wird etwa antworten: »Der liebe Gott stößt sie« oder »Der Wind stößt sie« usw. Das sind zwar Vorstellungen, deren Kenntnis nicht unwesentlich ist, auch wenn sie auf kindliche Fabulierlust zurückzuführen sind, denn Kinder neigen dazu, Mythen zu erfinden, wenn sie durch eine bestimmte Frage in Verlegenheit gebracht werden. Wenn man aber Kinder jeden Alters auf diese Weise getestet hat, ist man immer noch gleich weit wie vorher, denn es ist durchaus möglich, dass sich das Kind diese Frage

noch nie in dieser Weise gestellt hat oder dass es sie sich überhaupt noch nie gestellt hat. Es kann durchaus sein, dass sich das Kind die Sonne als ein Lebewesen vorstellt, das sich von selbst bewegt. Mit der Frage: »Weshalb bewegt sich die Sonne?« suggeriert man die Vorstellung eines äußeren Wirkens und provoziert eine Mythenbildung. Mit der Frage: »Wie bewegt sich die Sonne?« suggeriert man möglicherweise im Gegenteil eine Beschäftigung mit dem »Wie«, um das sich das Kind bisher gar nicht gekümmert hatte, und man provoziert neue Mythen: »Die Sonne bewegt sich durch Blasen«, »mit der Wärme«, »sie rollt« usw. Es gibt nur ein Mittel, um mit solchen Schwierigkeiten fertig zu werden, nämlich die Fragen abwandeln, Gegenvorschläge vorbringen, mit einem Wort, auf jeden fixen Fragebogen verzichten.

Bei Geisteskrankheiten stellt sich das Problem genau gleich. Ein Patient mit *Dementia praecox* kann sich in bestimmten Augenblicken durchaus daran erinnern, wer sein Vater ist, obwohl er üblicherweise seine Abstammung auf berühmtere Vorfahren zurückführt. Das eigentliche Problem ist aber, wie sich ihm die Frage in seinem Geist gestellt hat und ob sie sich gestellt hat. Die Kunst des Klinikers besteht nicht darin, dass er seinen Patienten dazu bringt zu antworten, sondern dass er ihn dazu bringt, frei zu sprechen, dass er die spontanen Tendenzen entdeckt und sie nicht in eine bestimmte Richtung leitet und kanalisiert. Er stellt jedes Symptom in einen geistigen Kontext hinein und abstrahiert nicht von diesem Kontext.

Kurz, Tests sind in verschiedener Hinsicht nützlich. Bei unserem Vorhaben besteht aber die Gefahr, dass sie die Perspektive verzerren, indem sie den kindlichen Geist in eine falsche Richtung lenken. Sie gehen möglicherweise an wesentlichen Fragen, an spontanen Interessen und ganz ursprünglichen Vorstellungen vorbei.

Wir wollen deshalb auf die reine Beobachtung zurückgreifen. Jede Untersuchung des kindlichen Denkens muss von der Beobachtung ausgehen und zur Beobachtung zurückkehren, um die Experimente, die sich vielleicht an ihr inspiriert haben, kritisch zu überprüfen. Bei den Problemen, mit denen sich diese Untersuchung befasst, bietet die Beobachtung eine erstrangige Informa-

tionsquelle an, nämlich das Studium der spontanen Fragen der Kinder. Die detaillierte Prüfung des Inhalts dieser Fragen gibt Aufschluss über die Interessen der Kinder auf den verschiedenen Altersstufen, und sie deckt viele Probleme auf, die sich dem Kind stellen, an die wir nie gedacht oder die sich uns nie in dieser Form gestellt hätten. Die Untersuchung der Form solcher Fragen zeigt vor allem auch, auf welche Lösungen die Kinder implizit kommen, denn fast jede Frage enthält in der Art, wie sie gestellt wird, bereits die Antwort. Wenn etwa ein Kind sich fragt: »*Wer macht die Sonne?*«, kommt darin offenbar die Meinung zum Ausdruck, die Sonne sei auf irgendeine herstellende Aktivität zurückzuführen. Oder wenn ein Kind fragt, weshalb es den Salève¹ zweimal, nämlich den großen und den kleinen, das Matterhorn aber nur einmal gebe, scheint das darauf hinzuweisen, dass es glaubt, die Berge seien einem Plan gemäß angeordnet, der jeden Zufall ausschließe.

Damit können wir für unsere Methode eine erste Regel aufstellen. Will man bestimmte kindliche Erklärungen untersuchen, muss man, damit die Arbeit etwas einbringt, von spontanen Fragen ausgehen, die gleich alte oder jüngere Kinder gestellt haben, und für die Fragen, die man den als Prüflingen ausgewählten Kindern stellen will, dieselbe kindgemäße Form wählen. Falls man aus den Ergebnissen einer solchen Untersuchung Schlussfolgerungen ziehen will, muss man insbesondere nach einem Gegenbeweis suchen, indem man diese spontanen Fragen der Kinder studiert. Dabei zeigt sich, ob die Vorstellungen, die man den Kindern zuschreibt, ihren Fragen und der Art, wie sie diese stellen, entsprechen oder nicht.

Nehmen wir ein Beispiel. Wir untersuchen in diesem Buch den kindlichen Animismus. Wir werden sehen, dass Kinder einer bestimmten Altersstufe mit Ja antworten, wenn man sie fragt, ob die Sonne lebendig, mit Wissen, Gefühlen usw. ausgestattet sei. Ist das eine spontane Vorstellung, oder ist das eine Antwort, die durch die Art der Befragung direkt oder indirekt suggeriert wird?

¹ Die beiden Salève sind Berge in der Umgebung von Genf (Anmerkung des Übersetzters).

Man sucht dann bei den Fragen der Kinder, die man gesammelt hat, ob unter ihnen ein ähnliches Phänomen anzutreffen sei, und stößt beispielsweise auf ein sechseinhalb Jahre altes Kind, DEL (siehe LP, Kapitel I, Abschnitt 8), das, als es eine Kugel in Richtung der Beobachterin rollen sah, spontan gefragt hat: »Weiß sie, dass Sie dort sind?« Man bemerkt auch, dass DEL oft danach gefragt hat, wann ein Gegenstand, beispielsweise ein Blatt, tot oder lebendig sei. Auf die Antwort, verwelkte Blätter seien wirklich tot, hat DEL entgegnet: »Aber sie bewegen sich im Wind!« (Ebd., Abschnitt 8.) Es gibt somit Kinder, die durch die Art, wie sie ihre Fragen stellen, das Leben und die Bewegung innerlich zu verarbeiten scheinen. Diese Tatsachen zeigen, dass eine auf eine bestimmte Weise durchgeführte Befragung über den Animismus (beispielsweise Fragen, wie DEL sie stellt, ob ein bewegter Körper »wisse«, dass er sich bewegt) nichts Unnatürliches ist und dass die innerliche Verarbeitung des Lebens und der Bewegung ein spontanes Anliegen des Kindes ist.

Man ersieht daraus, dass eine direkte Beobachtung notwendig ist, man sieht aber auch, welche Hindernisse und Grenzen einer solchen Methode gesetzt sind. Die Methode der reinen Beobachtung ist aufwendig, die Qualität der Ergebnisse scheint auf Kosten der Quantität zu gehen (man kann nicht viele Kinder unter gleichen Bedingungen beobachten), sie scheint auch etliche systematische Mängel aufzuweisen, von denen die beiden wichtigsten erwähnt seien. Ein ernsthaftes Hindernis für denjenigen, der das Kind durch reine Beobachtung kennenlernen will, ohne ihm irgendwelche Fragen zu stellen, ist zunächst einmal die intellektuelle Egozentrik des Kindes. Wir haben an anderer Stelle (LP, Kapitel I–III) zu zeigen versucht, dass das Kind nicht spontan versucht oder dass es ihm nicht spontan gelingt, sein ganzes Denken mitzuteilen. Es befindet sich in Gesellschaft anderer Kinder; das ganze Gespräch dreht sich um die unmittelbaren Aktionen und das Spiel, es geht nicht auf diesen wesentlichen Teil des Denkens ein, der von der Aktion abgelöst ist und sich im Kontakt mit der Aktivität der Erwachsenen oder mit der Natur entwickelt. Die Vorstellung der Welt und die physikalische Kausalität scheinen von daher

für das Kind völlig bedeutungslos zu sein. Es sei denn das Kind befindet sich in Gesellschaft der Erwachsenen. Dann stellt es pausenlos Fragen, ohne eigene Erklärungen dafür zu geben. Es schweigt sich über seine eigenen Vorstellungen aus, am Anfang weil es glaubt, sie seien jedermann bekannt, später aus Scham, weil es fürchtet, sich zu täuschen, aus Angst vor Desillusionierungen. Es schweigt sich insbesondere auch deshalb aus, weil ihm seine Erklärungen, da sie die seinen sind, als die natürlichsten und auch als die einzig möglichen vorkommen. Was in Worten formuliert werden könnte, bleibt somit üblicherweise implizit, weil das Denken des Kindes noch nicht so umfassend sozialisiert ist wie unser Denken. Von solchen formulierbaren, zumindest dank der inneren Sprache formulierbaren, Gedanken abgesehen: Wie viel unformulierbares Denken entzieht sich unserem Zugriff, wenn wir uns darauf beschränken, das Kind zu beobachten, ohne mit ihm zu sprechen? Mit unformulierbarem Denken meinen wir die geistigen Haltungen, die synkretistischen, visuellen oder motorischen Schemata, alle diese Vorverbindungen, von denen man spürt, dass es sie gibt, sobald man mit dem Kind spricht. Man muss vor allem diese Vorverbindungen kennenlernen, und zu ihrer Aufspürung sind spezielle Methoden notwendig. Der zweite systematische Mangel der reinen Beobachtung ist darauf zurückzuführen, dass man beim Kind kaum zwischen Spiel und Überzeugung unterscheiden kann. Ein Kind, das allein zu sein glaubt, sagt etwa zu einer Dampfwalze: »Hast du die großen Steine richtig zerdrückt?« Spielt es, oder personifiziert es wirklich die Maschine? Man kann das in einem solchen Fall unmöglich entscheiden, weil es ein besonderer Fall ist. Die reine Beobachtung kann nicht zwischen Überzeugung und Fabulieren unterscheiden. Es gibt, wie wir noch sehen werden, ein einziges Kriterium, nämlich möglichst viele Informationen und einen Vergleich zwischen den individuellen Reaktionen.

Man muss deshalb unbedingt über die Methode der reinen Beobachtung hinausgehen und, ohne die Mängel der Tests in Kauf zu nehmen, die wichtigsten Vorteile des Experimentierens ausnützen. Wir wenden dazu eine dritte Methode an, die die positiven Elemente des Tests und der direkten Beobachtung vereinigt und

ihre jeweiligen Mängel vermeidet: die Methode der klinischen Untersuchung, die der Psychiater bei der Diagnosestellung verwendet. Man kann zum Beispiel bestimmte Formen von Paranoia während Monaten beobachten, ohne je dem Größenwahn auf die Spur zu kommen, den man dennoch bei jeder seltsamen Reaktion spürt. Andererseits hat man keine differentialdiagnostischen Tests für die verschiedenen Krankheitssyndrome. Doch der Kliniker kann gleichzeitig: 1. mit dem Kranken sprechen, ihm bei seinen Antworten folgen, um sich nichts von dem entgehen zu lassen, was an Wahnvorstellungen sichtbar werden könnte; 2. den Kranken mit aller Vorsicht und Zurückhaltung auf die kritischen Bereiche lenken (seine Herkunft, seine Nationalität, seine militärischen und politischen Aspirationen, seine Fähigkeiten, sein mystisches Leben usw.), ohne dass er selbstverständlich weiß, wo er der Wahnvorstellung tatsächlich auf die Spur kommen wird, aber indem er das Gespräch immer in einem Aufschlüsse verheißenden Bereich führt. Die klinische Untersuchung ist somit experimentell, insofern der Kliniker Probleme aufwirft, Hypothesen aufstellt, die Bedingungen variiert und schließlich seine Hypothesen an den durch das Gespräch ausgelösten Reaktionen überprüft. Die klinische Untersuchung besteht aber auch aus direkter Beobachtung, insofern der gute Kliniker sich selbst lenken lässt, indem er lenkt, und den ganzen geistigen Kontext berücksichtigt, anstatt »systematischen Fehlern« zum Opfer zu fallen, was beim reinen Experimentator so oft der Fall ist.

Da die klinische Methode in einem Bereich, wo ohne sie alles nur Unordnung und Verwirrung wäre, große Dienste geleistet hat, würde sich die Psychologie des Kindes einen schlechten Dienst erweisen, wenn sie auf dieses Werkzeug verzichten wollte. Es gibt *a priori* keinerlei Grund, weshalb man nicht einem Kind dort Fragen stellen sollte, wo die reine Beobachtung der Forschung nicht weiterhelfen kann. Was man auch über die Mythomanie und die Beeinflussbarkeit des Kindes sagen mag, und welche systematischen Irrtümer sich auch daraus ergeben können, das alles kann den Psychologen nicht davon abbringen, Fragen zu stellen. Aber er muss selbstverständlich durch die klinische Methode den Anteil

der Beeinflussbarkeit und des Fabulierens an den vom Kind gegebenen Antworten feststellen.

Wir brauchen hier keine Beispiele zu zitieren, weil dieses Buch von seiner Absicht her eine Sammlung klinischer Beobachtungen darstellt. Umständehalber müssen wir zwar unsere Fälle schematisieren, nicht indem wir sie zusammenfassen (was eine Verfälschung wäre), sondern indem wir aus den Gesprächsprotokollen nur die für uns direkt interessanten Stellen herausgreifen. Von den Notizen, die für einzelne Fälle mehrere Seiten lang sind, werden nur wenige Zeilen wiedergegeben. Wir halten es jedoch für unnötig, ein vollständiges Beispiel einer solchen Befragung zu publizieren, denn die klinische Methode kann nur durch lange Praxis gelernt werden. In der Kinderpsychologie wie in der pathologischen Psychologie sind mindestens ein Jahr lang tägliche Übungen notwendig, damit man über die unvermeidlichen Anfangsschwierigkeiten hinauskommt. Schwierig ist es vor allem, selbst nicht zu viel zu reden, wenn man einem Kind Fragen stellt, insbesondere für einen Pädagogen! Und schwierig ist es, das Kind nicht zu beeinflussen! Schwierig ist es vor allem auch, den Mittelweg zwischen einer Systematisierung, die auf vorgefasste Ideen zurückzuführen wäre, und einer Inkohärenz, die auf das Fehlen jeder Leithypothese zurückginge, zu finden! Ein guter Experimentator muss zwei oft unverträgliche Eigenschaften in sich vereinigen. Er muss beobachten, das Kind sprechen lassen können, er darf den Redefluss nicht bremsen, nicht in eine falsche Richtung bringen, und er muss gleichzeitig ein Sensorium dafür haben, etwas Genaues herauszuholen, er muss jederzeit eine Arbeitshypothese, eine Theorie, ob richtig oder falsch, zur Hand haben, die er überprüfen kann. Man muss die klinische Methode anderen beigebracht haben, um ihre wirklichen Schwierigkeiten zu begreifen. Anfänger suggerieren dem Kind, was sie finden möchten, oder aber sie suggerieren überhaupt nicht, weil sie nichts suchen, und dann finden sie auch nichts.

Die Dinge sind nicht so einfach, und man muss das gesammelte Material kritisch begutachten. Die Unsicherheiten der Befragungsmethode müssen in der Psychologie durch eine mit wachem Geist