

Lizentiatsarbeit der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich

„Piaget und Dewey aus Sicht des Buddhismus“

**Ein Vergleich der zwei einflussreichsten Pädagogen des 20. Jahrhunderts mit
der Denkweise des Buddhismus**

eingereicht bei:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers

Institut für Erziehungswissenschaften

Allgemeine Pädagogik

verfasst von:

Barbara Kundert

Unterdorfstrasse 63

8124 Maur

Oktober 2010

Inhalt

1	Einleitung.....	5
2	Forschungsinteresse, Thesen, Methode und Forschungsstand	10
2.1	Forschungs- und Erkenntnisinteresse	11
2.2	Thesen	11
2.3	Methode und Vorgehen.....	13
2.4	Forschungsstand.....	15
3	Aufbau.....	16
4	Methodische Bemerkungen und Einleitung zum Buddhismus.....	18
4.1	Einleitende methodische Bemerkungen	18
4.2	Einstieg zum Buddhismus	19
4.2.1	Buddhismus als Erkenntnislehre	19
4.2.2	Buddhismus, historische Wahrheit und Schriften	21
4.2.3	Buddhismus und der Begriff der Wahrheit	22
4.2.4	Buddhismus und das Verhältnis zur Wissenschaft.....	23
5	Das Weltbild von Piaget und des Buddhismus	26
5.1	Idee, Fragestellung und Forschung von Piaget.....	26
5.1.1	Piagets Idee und seine Fragestellung dazu	27
5.1.2	Gesamtstruktur – Beziehung - Gleichgewicht	28
5.1.3	Piaget als interdisziplinärer Forscher	29
5.1.4	Erkenntnis als Piagets Forschungsinteresse.....	29
5.1.5	Piagets Weg als Forscher – Kinder im Zentrums seines Interesses ...	30
5.1.6	Zusammenfassung.....	32
5.2	Grundlegende Prinzipien des Buddhismus	33
5.2.1	Das Prinzip der Universalen Bedingtheit und erste Konsequenzen daraus	34
5.3	Gemeinsamkeiten von Aussagen Piagets und dem buddhistischen Weltbild	37

6	Piagets Empirie und der Buddhismus	38
6.1	Die Entwicklung der Objektpermanenz nach Piaget	38
6.1.1	Zusammenfassung.....	51
6.2	Buddhistisches Konzept des Selbstbewusstseins.....	53
6.2.1	Selbstbewusstsein	53
6.2.2	Verstand und Denken	55
6.3	Gemeinsamkeiten von Piagets Forschungen zur Entwicklung der Objektpermanenz und dem buddhistischen Konzept des Selbstbewusstseins.....	56
7	Dewey und die Konzepte des Buddhismus	59
7.1	Die zentralen Aspekte von Deweys Lebens- und Erkenntnisform.....	59
7.1.1	Die unbeständige Welt	60
7.1.2	Denken als Hilfsmittel in dieser unsicheren Welt.....	62
7.1.3	Die Rolle der Erfahrung.....	64
7.1.4	Zusammenfassung Dewey.....	65
7.2	Gemeinsamkeiten in Deweys Erkenntnis- und Lebensform und derjenigen des Buddhismus.....	66
7.2.1	Dewey und das buddhistische Prinzip der Universalen Bedingtheit....	67
7.2.2	Dewey und das buddhistische Konzept des Selbstbewusstseins	68
8	Fazit, Ausblick und Schlussbemerkungen	69
8.1	Zusammenfassung und Fazit	69
8.2	Ausblick.....	70
8.3	Schluss.....	71
	Literatur	72
	Anhang	75
	Lebenslauf	83

„Glaubt nicht an irgendwelche Überlieferung, nur weil sie für lange Zeit in vielen Ländern Gültigkeit besessen haben.

Glaubt nicht an etwas, nur weil es viele dauernd wiederholen.

Akzeptiert nichts, nur weil es ein anderer gesagt hat, weil es auf der Autorität eines Weisen beruht oder weil es in einer heiligen Schrift geschrieben steht.

Glaubt nichts, nur weil es wahrscheinlich ist.

Glaubt nicht an Einbildungen und Visionen, die ihr für gottgegeben haltet.

Glaubt nichts, nur weil eine Autorität eines Lehrers oder Priesters dahintersteht.

Glaubt an das, was ihr durch lange Prüfung für richtig erkannt habt, was sich mit eurem Wohlergehen und dem der andern vereinbaren lässt.“

Buddha zit. in Reichle 1994, S. 11

1 Einleitung

1981 erscheint das Buch „Entwicklung und Widerspruch“¹ von Thomas Kesselring. Es verfolgt zwei Ziele: 1. eine systematische Einführung in Piagets Werk aus erkenntnistheoretischer Perspektive und dann 2. einen Vergleich mit den Prinzipien der Hegelschen Dialektik.² Als Grund für den Vergleich erwähnt Kesselring, das letzte Buch von Piaget, welches dem Thema Dialektik gilt und die darin enthaltenen Anknüpfungen von Piaget an Hegel. Allerdings relativiert Kesselring diesen Grund bereits im nächsten Abschnitt, indem er anführt, dass das Thema Dialektik nur eines von vielen philosophischen Themen sei, welchen sich Piaget widmete.³ Ein direkter Bezug der beiden eignet sich somit nicht als Grundlage für den Vergleich. So stellt Kesselring den Vergleich der beiden auf die Basis von „...sachlichen Gründen...“.⁴ Mit Kesselrings Worten klingt dies so: „Im Gegensatz zu den meisten anderen Philosophen, auf die der Schweizer Erkenntnistheoretiker Bezug nimmt, hat er bis fast zum Ende seines Lebens nie Hegel gelesen. Der Reichtum an Parallelen, der sich trotzdem zwischen seiner und der Hegelschen Theorie eröffnet, muss also - ... - in der Sache selbst begründet sein.“⁵ Kesselring betont ausdrücklich, dass es grosse Differenzen zwischen Piaget und Hegel gibt. Diese seien so gross, „...“, dass offenbar während Jahrzehnten der Gedanke gar nicht erst aufgekommen ist, es könnte zwischen so heterogenen Werken eine Gemeinsamkeit bestehen.“⁶ Diese Gegensätze sind auch eine Chance. So ist es möglich, aus ihnen „...wiederum Rückschlüsse auf die gemeinsame Sache...“⁷ zu ziehen.

Die Idee, Piagets Theorie, Deweys Erkenntnis- und Lebensform und Konzepte des Buddhismus miteinander zu vergleichen, scheint auf den ersten Blick möglicherweise noch abenteuerlicher als der Vergleich von Piagets und Hegels Theorien. Im Kern dreht es sich jedoch um das gleiche Anliegen, bez. die gleiche Sache. Kesselring erwähnt zur Begründung der Ähnlichkeit in der Entstehungsgeschichte der Werke von Piaget und Hegel, „...“, dass sich sowohl Hegel wie Piaget letztlich um eine THEORIE DES LEBENS bemühen, wobei sie sich anfangs an den unmittelbaren Mani-

¹ Kesselring, Th. (1981): *Entwicklung und Widerspruch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

² vgl. Kesselring 1981, S. 17

³ vgl. Kesselring 1981, S. 17

⁴ Kesselring 1981, S. 17

⁵ Kesselring 1981, S. 17

⁶ Kesselring 1981, S. 17

⁷ Kesselring 1981, S. 17

festationen des LEBENS selbst und später immer mehr an ihren THEORIEN, die in beiden Fällen Theorien der Entwicklung sind, orientieren.“⁸ Analog zu den Bemühungen um eine Theorie des Lebens, legt der Buddhismus eine Vision des Daseins dar.

Der Vergleich von Piaget und dem Buddhismus verliert weiter an Brisanz, wenn man bedenkt, dass sich Hegel verschiedentlich über den Buddhismus äussert. Begründet wird dies von Jens Schlieter im Artikel „Ruhendes Insichsein – Hegels philosophische Einschätzung des indo-tibetischen Buddhismus“⁹ so: „Der Buddhismus erfüllt in dem systematischen Ganzen seiner (Anm.: Hegels)

Philosophie eine besondere Funktion.“¹⁰ Hegel trat mit dem Anspruch auf, ein System darzulegen, welches den Sinn aller natürlichen, künstlerischen, geschichtlichen oder logischen Gestaltungen zu explizieren vermag. Wieder Schlieter dazu: „Es (Anm.: Hegels System) soll zeigen, wie die Entwicklung von Bewusstseinsformen - ... - notwendig darauf abzielt, die höchstmögliche Entfaltung zu realisieren.“¹¹ Das vollkommene Selbstbewusstsein bestimmt den Endpunkt des Weges des Geistes. Da ist er frei, hat zu sich selbst gefunden und sich verwirklicht.¹² Nach Hegel widerspiegelt sich die Entwicklung des Bewusstseins als evolutive Fortentwicklung in der Abfolge der Religionen und Kulturen. In diesem Zusammenhang ordnet er den Buddhismus in die Abfolge der Religionen ein. Der Buddhismus findet aber auch innerhalb Hegels „Wissenschaft der Logik“ einen Platz. Da beschreibt er die subjektive wie die objektive Seite im Buddhismus, was, nach Schlieter, „...der Anfang der Logik überhaupt, die mit dem unbestimmten Sein beginnt.“¹³ ist. Hegels Logik soll den Entwicklungsgang des Geistes in Form der Gesetze des Denkens aufzeigen. Sie führt von der einfachsten Kategorie des „Seins“ (Qualität, Quantität, usw.) über die des „Wesens“ zu jener der Vernunft selbst.¹⁴ Bei all den Ausführungen Hegels ist zu berücksichtigen, dass seine Quellenlage der damaligen Zeit entsprechend lückenhaft war. Faszinierend ist, dass er den Buddhismus „...in seinen spekulativen Entwurf integriert.“¹⁵

⁸ Kesselring 1981, S. 20

⁹ Schlieter, J. (2002): *Ruhendes Insichsein – Hegels philosophische Einschätzung des indo-tibetischen Buddhismus*. In K. Kollmar-Paulenz & C. Peter (Hrsgs), *Tractata Tibetica et Mongolica – Festschrift für Klaus Sagaster zum 65. Geburtstag* (Asiatische Forschungen, Band 145). Wiesbaden: Harrasasowitz Verlag, S. 201 – 213.

¹⁰ vgl. Schlieter 2002, S. 201

¹¹ Schlieter 2002, S. 202

¹² vgl. Schlieter 2002, S. 202

¹³ Schlieter 2002, S. 210

¹⁴ vgl. Schlieter 2002, S. 210/211

¹⁵ Schlieter 2002, S. 201

Die Recherchen für diese Arbeit haben im Gegensatz zu Hegel und dem Buddhismus keinen Hinweis auf eine direkte Verbindung von Piaget oder Dewey und dem Buddhismus zu Tage gebracht. Führt man sich jedoch die fundierte Beschäftigung von Hegel und dem Buddhismus und Kesselrings Vergleich von Hegel und Piaget vor Augen, so ist ein Zusammenführen von Piaget und dem Buddhismus ein möglicher Schritt, welcher mit dieser Arbeit unternommen wird. Man könnte sich jedoch auch einfach an das Vorgehen von Kesselring halten. Da braucht es weder einen direkten noch einen indirekten Zusammenhang von Piaget oder Dewey und dem Buddhismus. Die Begründung für den Vergleich kann nur in der Sache selbst liegen. Genauso wie bei Piaget und Hegel sind die Parallelen zwischen Piaget, Dewey und den buddhistischen Konzepten so zahlreich, dass sich ebenfalls die Frage stellt, weshalb sie nicht schon früher systematisch herausgearbeitet wurden.

Mögliche Antworten auf diese Frage liefert Elmar Holenstein in seinem Atlas der Philosophiegeschichte¹⁶. In diesem ausführlichen Werk, welches er als Pilotprojekt bezeichnet¹⁷, skizziert er die Philosophiegeschichte der Welt. Dazu ein Zitat: „Der Atlas ist auch in dem Sinn eine Pilotstudie, als mit ihm exemplarisch Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie man beim heute erforderlichen globalen Geschichtsbewusstsein einen Atlas konzipieren kann – und vielleicht auch muss.“¹⁸ Im Abschnitt „Philosophiegeschichtliche Überlegungen“¹⁹ erwähnt Holenstein Hegels Berliner Vorlesungen zur Philosophiegeschichte und das darin vertretene dreistufige Entwicklungsschema vom „Gefühl“ über die „Anschauung“ zum „Denken.“²⁰ An Aussagen von Hegel in Bezug auf die Ägypter erläutert Holenstein, dass Hegel mit seiner einlinigen Geistesgeschichte zu seiner Zeit die Weisheitsliteratur und die Dichtung im alten Kemet/Ägypten noch nicht kennen konnte.²¹ Weiter schreibt er, dass die Archäologie seit dem Tod von Hegel (1831) viele literarische Dokumente ans Tageslicht gebracht hat. Welche Konsequenzen sich daraus für Holenstein ergeben, macht das folgende Zitat deutlich: „Eine entsprechende Revision in bezug auf die aussereuropäischen Entwicklungslinien der Philosophie ist mittlerweile voll im Gang. Man kann sich nach wie vor an das Kriterium von Kant und Hegel halten, will man die „eigentliche“ oder

¹⁶ Holenstein, E. (2004): *Philosophie Atlas: Orte und Wege des Denkens*. Zürich: Amman Verlag + Co.

¹⁷ vgl. Holenstein 2004, S. 22

¹⁸ Holenstein 2004, S. 22/23

¹⁹ vgl. Holenstein 2004, S. 17

²⁰ Holenstein 2004, S. 18

²¹ vgl. Holenstein 2004, S. 18

„wissenschaftlich betriebene“ Philosophie von „blosser“ Weisheit abheben (theoretische Annahmen, die zur Lösung empirischer und praktischer Probleme gemacht werden, argumentativ und mit Hilfe von abstrakter Begriffen und Regeln klären). Mit diesem Kriterium sind die geographischen Grenzen der Philosophie jedoch nicht mehr dort zu ziehen, wo der Einflussbereich der von den Hellenen eingeleiteten philosophischen Bewegung endet. Der Forschungsstand ist heute ein anderer als in den Jahrzehnten unmittelbar vor und nach 1800.²² In diesem Sinne begründet Holenstein, der seit seiner Emeritierung als ETH-Professor in Japan lebt, den Einbezug der asiatischen Denkweisen in die Geschichtsschreibung und in die Wissenschaft der westlichen Welt.

Was Holenstein für die Philosophie einfordert, kann auf die Pädagogik übertragen werden. Im Artikel „Erziehung“²³ dokumentiert Oelkers die Geschichte der Erziehung. Zur Auswahl der dargestellten Erziehungstheorien schreibt er: „Im Folgenden kommen nur die hellenisch-römisch-antiken Linien der *Erziehungsreflexionen* zur Darstellung. Entwicklungen in anderen Kulturen werden nicht oder nur ganz am Rande berücksichtigt, ohne damit eine Wertung zu verbinden.“²⁴ Erziehung wird folglich „...aus den antik-mediterranen Ausgangssituationen heraus europäisch rekonstruiert.“²⁵ Daraus ergibt sich für die Pädagogik analog zur Philosophie, dass die aussereuropäischen Einflüsse keine oder eine sehr geringe Rolle spielen. Die Disziplin der Pädagogik ist entsprechend von westlichen Theorieentwürfen geprägt, deren zentrale Dimensionen die Religion und theologische Denkformen sind.²⁶

Unterstrichen wird die Nähe der Pädagogik zur Philosophie dadurch, dass die Pädagogik als eigenständige diskursive Form der Thematisierung von Erziehungsfragen ohne Zweifel jüngeren Datums ist.²⁷ Entsprechend ist auch ihre Geschichte interdisziplinär geprägt. Die im letzten Abschnitt erwähnten Erziehungsreflexionen beziehen sich auf „...überwiegend philosophische und theologische Texte, ...“²⁸, was wiederum auf die grosse Bedeutung der Philosophie in der Pädagogik hinweist.

²² Holenstein 2004, S. 18/19

²³ Oelkers J. (2004): Erziehung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsgs), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.

²⁴ Oelkers 2004, S. 303

²⁵ Oelkers 2004, S. 303

²⁶ vgl. Oelkers/Osterwalder/Tenorth 2003, S. 7

²⁷ vgl. Oelkers/Osterwalder/Tenorth 2003, S. 7

²⁸ Oelkers 2004, S. 303

Auf Grund dieser Ausführungen, lässt sich schliessen, dass die Aufhebung der geographischen Grenzen und die Berücksichtigung nicht europäischer Denk- und Lebensweisen auch für die Disziplin der Pädagogik gerechtfertigt und zeitgemäss ist. Die Öffnung für neue Denkweisen entspricht der tief verankerten Interdisziplinarität der Pädagogik und die Überwindung der historisch eng begrenzten geographischen Grenzen ist eine Konsequenz aus dem heute leichten Zugriff zu vielfältigen internationalen Schriften.

Seit der Veröffentlichung des Buchs „Entwicklung und Widerstand“²⁹ von Kesselring sind dreissig Jahre vergangen und der Forschungsstand oder das Wissen über den Buddhismus in den westlichen Breitengraden und somit auch in der Schweiz hat sich verändert. Einerseits können dafür die allgemeinen Ausführungen von Holenstein genannt werden, andererseits gibt es spezifische, den Buddhismus betreffende Gründe. Nach der blutigen Niederschlagung des Aufstands der Tibeter durch die chinesische Besatzungsmacht im März 1959 flohen 80'000 Tibeter ins Exil,³⁰ 1'200 davon in den Schweiz.³¹ Sie pflegen und leben ihre buddhistische Tradition und die damit verbundene Lebensweise auch hier und wer sich dafür interessiert, findet einfach Zugang zur dieser. Ein anderer Grund, weshalb buddhistisches Gedankengut nach und nach auch in westlichen Wissenschaften einen Platz findet, sind die Bemühungen und das Interesse des Dalai Lama um eine Zusammenarbeit der Wissenschaften und des Buddhismus. Er ist überzeugt, dass der Austausch von Wissen für beide Disziplinen eine Bereicherung sei.³²

So ist das Ziel dieser bildungsphilosophischen Arbeit westlichen Denkformen und buddhistische zu vergleichen. Sie soll das interdisziplinäre Denken zu fördern und eine Grundlage für einen Dialog der Disziplin der Pädagogik und der buddhistischen Vision des Daseins schaffen.

Für den weiteren Verlauf der Arbeit, erlaube ich mir, das Werk von Kesselring als, zugegebenermassen überdimensioniertes, Modell zu nehmen. Der massiv reduzierte

²⁹ Kesselring, Th. (1981): *Entwicklung und Widerspruch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

³⁰ vgl. Dalai Lama 2009, S. 201, 205

³¹ <http://www.drs.ch/www/de/drs/nachrichten/schweiz/68616.tibeter-gemeinschaft-in-der-schweiz.html>, nachgesehen am 15.6.2010

³² vgl. Dalai Lama 2009, S. 136

Umfang meiner Arbeit im Gegensatz zum Buch von Kesselring, d.h. ca. 80 Seiten an Stelle von knapp 400, und die damit verbundene Reduktion der Komplexität hat verschiedene Konsequenzen:

- Die Einführung in den Buddhismus, das Werk Piagets und dasjenige von Dewey erfolgt sehr schematisch und auf die drei Thesen ausgerichtet. Dies kann niemals so ausführlich geschehen, wie dies Kesselring für Piagets Werk und die Theorie Hegels leistet.
- Kesselring erstellt einen umfassenden Vergleich der beiden. Für den Vergleich von Piaget, Dewey und dem Buddhismus werden Rosinen gepickt. Diese geben die Thesen vor und orientieren sich am buddhistischen Prinzip der Universalen Bedingtheit und dem buddhistischen Konzept des Selbstbewusstseins. In der ersten These wird Piagets Idee der Gesamtstrukturen mit dem Prinzip der Universalen Bedingtheit in Verbindung gebracht. Die zweite These setzt sich mit Piagets Darstellung der Entwicklung der Objektpermanenz und dem buddhistischen Konzept des Selbstbewusstseins auseinander. Deweys Erkenntnis- und Lebensform in Verbindung mit den buddhistischen Vorstellungen dazu bilden den Ausgangspunkt für die dritte These.

Der geringere Umfang zieht nach sich, dass die Arbeit in Bezug auf den ganzen Vergleich sehr an der Oberfläche bleibt. Die einzelnen Punkte, d.h. die drei Thesen sollen jedoch möglichst präzise herausgearbeitet werden. Da die Arbeit den Charakter eines, wie Holenstein es nennen würde, Pilotprojekts hat, kann der Vergleich bei Gelingen der Arbeit mit beliebigen Punkten oder Gebieten fortgeführt werden.

2 Forschungsinteresse, Thesen, Methode und Forschungsstand

Im nächsten Abschnitt wird das Forschungs- und Erkenntnisinteresse etwas genauer erläutert, was dann zur Formulieren der Thesen führt. Es folgen Anmerkungen zur Methode, welche sich an die Vorgaben von Kesselring hält, zur Quellenwahl, zur Vorgehensweise, welche gewählt wurde, um die Thesen zu klären sowie zum Forschungsstand.

2.1 Forschungs- und Erkenntnisinteresse

Im Zentrum des Interesses steht ein Vergleich von buddhistischen Grundsätzen mit Aussagen der zwei einflussreichsten Pädagogen des 20. Jahrhunderts: Jean Piaget und John Dewey. Das Weltbild des Buddhismus wird in einen Zusammenhang mit der Entwicklungspsychologie, wie sie Jean Piaget beschreibt, und der Lebens- und Erkenntnisform nach Dewey gebracht. Es wird durchleuchtet, ob Aussagen, Auffassungen und Erkenntnisse von Piaget und Dewey mit dem buddhistischen Weltbild vereinbar sind, in was sie sich unterscheiden und ob sie sich ergänzen können.

Gelingt der Vergleich, so könnte eine umfassendere Sicht über das Werk Piagets, die geistige Entwicklung des Kindes sowie über die Lebens- und Erkenntnisform bei Dewey entstehen. Dies vermag im Alltag, d.h. in der Erziehung und Bildung genutzt werden. Weiter würde bestätigt, dass ein interdisziplinärer Dialog des Buddhismus und der Pädagogik möglich wäre. Ein erster Schritt, um diesen Dialog zu führen, wäre vollbracht. Als Folge könnten beliebige Phänomene der Pädagogik mit Erkenntnissen des Buddhismus verglichen und ergänzt werden. Weiter könnte im Buddhismus nach Antworten auf noch offene Fragen der Pädagogik gesucht oder eine neue Perspektive auf Probleme und Lösungswege aufgezeigt werden.

2.2 Thesen

Verena Reichle beginnt das Vorwort ihres Buches „Die Grundgedanken des Buddhismus“³³ mit der Frage: „Welche Ähnlichkeiten haben Buddhas und Einsteins Weltbild?“³⁴ Auf diese Arbeit übertragen lautet diese Frage: Welche Ähnlichkeiten haben Buddhas und Piagets Weltbild? Sie bildet die Basis für die Idee der Arbeit. Entsprechend lautet die erste These:

„Piagets und das buddhistische Weltbild haben grosse Ähnlichkeiten.“

Das Weltbild des Buddhismus wird in den Zusammenhang mit Erkenntnissen Jean Piagets gebracht. Es soll erforscht werden, ob Aussagen, Feststellungen, Schlüsse

³³ Reichle, V. (1994): *Die Grundgedanken des Buddhismus*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.

³⁴ Reichle 1994, S. 7

und Einsichten von Piaget mit der buddhistischen Sicht der Dinge vereinbar sind, inwiefern sie sich unterscheiden oder ergänzen.

In einem weiteren Abschnitt des Vorworts des erwähnten Buches schreibt Reichle: „Für wissenschaftlich Orientierte ist es faszinierend zu hören, dass westliche Physiker wie Einstein im zwanzigsten Jahrhundert zu ähnlichen Schlüssen kommen über die Welt und die menschliche Existenz wie Buddha vor zweieinhalbtausend Jahren.“³⁵ Wäre es nicht auch faszinierend zu hören, dass Piagets Schlüsse mit denjenigen Buddhas korrespondieren? So kann die zweite These formuliert werden:

„Ergebnisse der empirischen Forschung und die dazugehörenden Schlüsse Piagets bestätigen das Weltbild des Buddhismus.“

Verschiedene von Piaget untersuchte Phänomene lassen sich zentralen buddhistischen Konzepten zuordnen. Entsprechend der These lassen sich diese Konzepte mit Ergebnissen von Piagets Forschung beweisen.

Reichle schreibt im Abschnitt über „Glaube“³⁶ über die graduellen Unterschiede von glauben, im Sinne von „Vertrauen auf eine höhere Macht“ bis zu wissen. Dazwischen liegt z.B. Vermuten. Diese Aussagen wecken Assoziationen zu den vier Denkformen, welche Dewey im Werk „Wie wir denken“ beschreibt. Im gleichen Abschnitt zitiert Reichle Buddha wie folgt: „Glaubt nicht an irgendwelche Überlieferung, nur weil sie für lange Zeit in vielen Ländern Gültigkeit besessen haben. Glaubt nicht an etwas, nur weil es viele dauernd wiederholen. Akzeptiert nichts, nur weil es ein anderer gesagt hat, weil es auf der Autorität eines Weisen beruht oder weil es in einer heiligen Schrift geschrieben steht. Glaubt nichts, nur weil es wahrscheinlich ist. Glaubt nicht an Einbildungen und Visionen, die ihr für gottgegeben haltet. Glaubt nichts, nur weil eine Autorität eines Lehrers oder Priesters dahintersteht. Glaubt an das, was ihr durch lange Prüfung für richtig erkannt habt, was sich mit eurem Wohlergehen und dem der andern vereinbaren lässt.“³⁷ Diese Worte erinnern an Dewey, hat doch die von ihm geforderte Denkschule zum Ziel, dass etwas nach eingehender Prüfung als

³⁵ Reichle 1994, S. 8

³⁶ vgl. Reichle 1994, S. 10

³⁷ Reichle 1994, S. 11

für wahr gehalten werden kann. Auf Grund dieser Anhaltspunkte, die darauf hindeuten, dass ein Vergleich von Aussagen Deweys und solchen des Buddhismus möglich ist, wird die dritte These formuliert:

„Zentrale Ansichten der Lebens- und Erkenntnisweise von Dewey und im Buddhismus stimmen in weiten Teilen überein.“

Können alle drei Thesen mindestens teilweise positiv erläutert werden, so wäre es möglich, dass zwischen allen dreien Gemeinsamkeiten zu finden wären, was ein Hinweis auf ihre Gültigkeit geben könnte.

2.3 Methode und Vorgehen

Wie bereits erwähnt, dient Kesselrings Werk methodisch als Grundlage dieser Arbeit. Diverse Punkte, welche Kesselring als massgeblich für die Methodenwahl aufführt, gelten auch für diese Arbeit und begründen somit die Methodenwahl. Wie für Piaget und Hegel, gibt es weder für Piaget und dem Buddhismus noch für Dewey und demselben einen direkten Bezug. Die Vergleiche werden somit einzig auf die Basis von sachlichen Gründen gestellt. Mit Worten Deweys werden so Tatsachen, d.h. was von Piaget, Dewey und im Buddhismus als für wahr gehalten wird, d.h. deren Erkenntnisse, verglichen. Weiter betont Kesselring die Heterogenität der Werke. Es steht ausser Zweifel, dass die Werke von Piaget, Dewey und Schriften des Buddhismus im wahrsten Sinn des Wortes „weit auseinander liegen“. Gleichzeitig bemühen sich jedoch alle um eine Theorie des Lebens, eine Lebens- und Erkenntnisform oder eine Vision des Daseins.

Welche Quellen rechtfertigen ein Vorgehen nach der Methode von Kesselring? Bei Piaget, dessen Theorie und Forschungen zur Entwicklungspsychologie für die Arbeit genutzt wurden, sind es Werke, welche einerseits seine Motivation zur Forschung und somit seine philosophischen Grundfragen darlegen und andererseits ein Buch, welches ganz gezielt einen Aspekt der Entwicklung, d.h. die Entwicklung der Objektpermanenz, aufzeigt, die ausgewählt wurden. Die Erkenntnis – und Lebensform nach Dewey wurde aus verschiedenen Schriften, in welchen unterschiedliche Aspekte davon zum Ausdruck kommen, zusammengetragen. Das Problem bei der Auswahl

der buddhistischen Quellen unzähligen Veröffentlichungen. Ich orientiere mich bei der Selektion daran, dass die Quellen möglichst nahe der dem Buddhismus zu Grunde liegenden Einheit sind, d.h. die Denkweise im Kern erfassen. Oft sind es Autoren des Westens, welche die zentralen Konzepte bereits in eine für unsere Sprache verständliche Ausdrucksform gebracht haben und weitgehend auf buddhistische Begriffe verzichten.

Kesselring führt zu seinem methodischen Vorgehen drei Möglichkeiten auf. Einleitend bemerkt er: „Was die methodischen Voraussetzungen eines Theorievergleichs betrifft, so versteht sich von selbst, dass beide Theorien zuerst in ihren Grundzügen sichtbar gemacht werden müssen. Nur auf diesem Fundament kann eine Gegenüberstellung fruchtbar werden.“³⁸ Die erste Möglichkeit beinhaltet die Darstellung von Hegels Dialektik und versucht dann, Piagets Theorie, dort wo sich die „...einzelnen Stränge kreuzen...“³⁹ auf das Konzept von Hegel zu beziehen. Oder er fügt die verschiedenen Perspektiven Piagets zu einem Gesamtbild zusammen und vergleicht dann dieses mit der Theorie von Hegel. Beide Wege haben gewichtige Nachteile. Der erste berücksichtigt nicht, dass Hegels Dialektik bis heute kontrovers ist. „Die zweite Strategie müsste mit der heiklen Voraussetzung arbeiten, dass eine im Piaget-Studium gewonnener Rekonstruktionsversuch Hegelscher Dialektik diese adäquater zu fassen bekomme, als eine direkt an Hegel beginnende Dialektik-Rekonstruktion.“⁴⁰ So wählt Kesselring eine Doppelstrategie, welche einerseits Piagets Theorie in den wichtigsten Zügen rekonstruiert und andererseits die Grundlagen der Hegelschen Dialektik darstellt.⁴¹ Den Kompromiss geht Kesselring vor allem bei Hegel ein und erklärt dies folgendermassen: „Damit die Argumentation nicht zu komplex wird, kann die letztere (Anm.: die Hegelsche Dialektik) in dieser Arbeit allerdings nur so weit umrissen werden, bis ersichtlich wird, wo sich die Theorien von Piaget und Hegel treffen.“⁴²

Auch für diese Arbeit ist nur die Doppelstrategie sinnvoll. Dies auch, weil eine genaue Darstellung der Theorien von Piaget sowie Dewey und noch mehr eine

³⁸ Kesselring 1984, S. 27

³⁹ Kesselring 1984, S. 27

⁴⁰ Kesselring 1984, S. 28

⁴¹ vgl. Kesselring 1984, S. 28

⁴² Kesselring 1984, S. 28

solche des Buddhismus' den Rahmen sprengen würde. So beginnt die Erläuterung der Thesen an jeweils entgegen gesetzten Enden und wird in einem dritten Schritt zusammengeführt. Mit einem Zitat von Kesselring kann dies verdeutlicht werden: „Auf diese Weise lassen sich die beiden Theorien trotz ihrer weitgehend getrennten Präsentation aufeinander beziehen und miteinander vergleichen.“⁴³

Übertragen auf die Beantwortung der These 1 heisst dies, dass zuerst Piagets Weltbild anhand von Aussagen aus seiner Autobiographie untersucht wird. Danach wird das buddhistische Prinzip der Universalen Bedingtheit erläutert und in einem dritten Schritt aufgezeigt, wo sich die Aussagen kreuzen oder wo sie auseinander gehen.

Die zweite These wird exemplarisch an der Entwicklung der Objektpermanenz sowie des buddhistischen Konzepts des Selbstbewusstseins geklärt. Analog zum Vorgehen bei der ersten These, wird hier zuerst das Konzept des Selbstbewusstseins dargelegt und dann die Entwicklungsschritte des Kindes beim Aufbau der Objektpermanenz erörtert. Ist dies geleistet, können wiederum die Gemeinsamkeiten oder Differenzen herausgearbeitet werden.

Verschiedene Werke Deweys liefern Anhaltspunkte zu seiner Lebens- und Erkenntnisform. Sie wird dargestellt an Deweys Auffassung der unbeständigen Welt, seinen Ausführungen zum Denken als Hilfsmittel in derselben sowie der Rolle der Erfahrung für den Lebens- und Erkenntnisprozess. Diese Darstellungen werden wieder mit dem buddhistischen Prinzip der Universalen Bedingtheit und des Konzepts des Selbstbewusstseins in Beziehung gesetzt, was zu Klärung der dritten These dient.

2.4 Forschungsstand

Die Recherchen haben ergeben, dass es wenige Schriften zur Thematik Pädagogik und Buddhismus gibt. Im Internet ist eine Arbeit zu Piaget und dem Buddhismus zu finden.⁴⁴ Sie bezieht sich auf Piagets Forschungen und das buddhistische Konzept

⁴³ Kesselring 1984, S. 28

⁴⁴ Klein-Schwind, S. G. (2006): Zur Konzeption von Individualität im Theravada-Buddhismus im Vergleich mit ausgewählten naturwissenschaftlichen Ansätzen. 4. Teil IV: Beziehungsideen III: Piaget. Fassung vom 11.10.2006, <http://www.payer.de/schwind/schwind4.htm>, nachgesehen am 7.8.2009

der Individualität, ist sehr komplex und anspruchsvoll zu lesen, weil sie mit Sanskrit – Ausdrücken durchsetzt ist. Zu Dewey und dem Buddhismus sind im Internet diverse Arbeiten⁴⁵ vorhanden. Sie vergleichen Aussagen Deweys mit buddhistischen Aspekten. Es sind ähnliche Arbeiten oder Artikel wie die vorliegende, d.h. Denkweisen werden verglichen. Es stehen jedoch andere Schwerpunkte wie z.B. das Selbst oder das Leiden im Fokus. Eine dritte Gruppe von Schriften sind Werke über den Buddhismus und Erziehung, vor allem auch tibetische Erziehung.⁴⁶ Sie betonen die kulturellen Aspekte und stellen Kulturen nebeneinander dar. Sie überwinden allerdings die Gegensätze nicht, weil dies nur möglich ist, wenn man sich auf die Denkweisen konzentriert, wie dies in dieser Arbeit unternommen wird.

3 Aufbau

Bevor in den Kapiteln 5 bis 7 die Thesen bearbeitet werden, finden sich im Kapitel 4 zuerst methodische Bemerkungen zur Darstellung des Buddhismus und einige Grundgedanken des Buddhismus. Dies ist als Einstieg für Leser, welche mit der asiatischen Denkweise weniger bekannt sind, gedacht. So wird erwähnt, dass der Buddhismus sich als Erkenntnislehre versteht und sein Verhältnis zur historischen Wahrheit, zu Schriften, zum Begriff der Wahrheit sowie dasjenige zur Wissenschaft wird erörtert.

Das Kapitel 5 dreht sich um die erste These. Die Darstellungen über Piaget geben einen Eindruck über seine Person und sein Forschungsinteresse. Er suchte nach Gesamtstrukturen, welche für alle Bereiche des Lebens nach den gleichen Prinzipien funktionieren. Er hoffte, die Erklärung der Funktionsweise über den Weg der Entstehung von Erkenntnis zu finden. Sein Weltbild, welches hinter dieser Frage steht wird mit dem buddhistischen Prinzip der Universalen Bedingtheit verglichen. Dieses Prinzip und die sich daraus ergebenden Konsequenzen bilden den zweiten Abschnitt

⁴⁵ Bodhipaksa (2009): *John Dewey: "The self is not something ready-made, but something in continuous formation through choice of action."* Dewey's saying echoes Buddhist notions of impermanence and not-self. <http://www.wildmind.org/blogs/quote-of-the-month/john-dewey-the-self-is-not-something-ready-made>, nachgesehen am 24.9.2010

Garrison, J. (2006): *Daisaku Ikeda and John Dewey: A Religious Dialogue*, <http://www.iop.or.jp/0919/garrison.pdf>, nachgesehen am 24.9.2010

Handelman, L. (1998): *Dewey meets the Buddha*. http://www.units.muohio.edu/aisorg/pubs/issues/16_handelman.pdf, nachgesehen am 24.9.2010

⁴⁶ Keuffer, J. (1991): *Buddhismus und Erziehung*. Eine interkulturelle Studie zu Tibet aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Münster, New York: Waxmann.

John, G. (2001): *Tibetische Erziehung im Wandel*. Eine Studie zur Erforschung des familiären & schulischen Erziehungswesens von den Anfängen in Tibet bis zur Gegenwart im Exil. Dissertation Universität Tübingen.

im Kapitel 5. Danach werden im letzten Teil die Gemeinsamkeiten von Aussagen Piagets und dem buddhistischen Weltbild entworfen.

Die zweite These mit dem Inhalt der Empirie von Piaget zur Entwicklung der Objektpermanenz und dem buddhistischen Konzept des Selbstbewusstseins bilden das 6. Kapitel. Die Trennung von Subjekt und Objekt ist beim Säugling noch nicht vorhanden, was einhergeht mit dem fehlenden Bewusstsein für eine Welt mit Objekten. Dies zeigt sich darin, dass Säuglinge keine permanenten Objekte wahrnehmen. Die Bildung des Objektbegriffs geht in von Piaget genau beschriebenen und in diesem Kapitel nachskizzierten Schritten vor und kann an Hand des Phänomens „Suchen nach Gegenständen“ beobachtet werden. Die Trennung von Objekt und Subjekt ist die Grundlage für das buddhistische Konzept des Selbstbewusstseins, welches im darauf folgenden Abschnitt erläutert wird. Es wird aufgezeigt, welche Folgen die Spaltung von Ich und anderem u.a. hat. Der Schwerpunkt liegt auf den Konsequenzen für das Denken und den Verstand. Der letzte Abschnitt stellt die Berührungspunkte von Piagets Aussagen und den buddhistischen Ansichten dar.

Dewey und die dritte These bilden den Schwerpunkt des Kapitels 7. Die Darstellung von Deweys Auffassung der unbeständigen Welt, seine Ausführungen zu Denken als Hilfsmittel in dieser Welt und die Aufzeichnung der Rolle der Erfahrung geben ein Bild von seiner Lebens- und Erkenntnisform. An das buddhistische Prinzip der Universalen Bedingtheit werden Deweys Vorstellungen der unbeständigen Welt und seine Vorstellung, dass der Mensch nach Harmonie strebt, was mit der Suche eines Gleichgewichts in Verbindung steht, geknüpft. Danach wird das Konzept des Selbstbewusstseins in verschiedenen Punkten mit den Ansichten Deweys verbunden. Zentral sind hier die Themen der Dualität und die Aufforderung zur Selbstverantwortung.

In der Zusammenfassung in Kapitel 8 werden Gemeinsamkeiten von Piaget, Dewey und dem Buddhismus erwähnt. Zudem gibt es eine spekulative Antwort auf die Frage der Popularität der beiden Autoren. Der Ausblick enthält Ideen zu weiteren möglichen Forschungen in der Pädagogik unter Einbezug des Buddhismus.

4 Methodische Bemerkungen und Einleitung zum Buddhismus

Die Arbeit soll auch für Leser verständlich sein, die mit dem Buddhismus nicht oder wenig vertraut sind. Deshalb scheint es mir von Bedeutung, zu Beginn verschiedene Punkte zu klären. Dies erfolgt in zwei Teilen. Die einleitenden Bemerkungen im ersten Teil, sollen das Lesen erleichtern. Der zweite Teil bietet einen Einstieg in das Denken des Buddhismus.

4.1 Einleitende methodische Bemerkungen

Das wichtigste Konzept, mit welchem Buddha seine Vision erklärte ist „das Prinzip der Universalen Bedingtheit.“⁴⁷ Entsprechend diesem Prinzip gibt es weder Anfang noch Ende und somit auch keinen logischen Aufbau. Die Grundzüge des Buddhismus können deshalb nicht systematisch dargestellt werden, sondern es geschieht so, wie es für die Erläuterung der Thesen sinnvoll erscheint. Die Anforderung an den Leser besteht darin, einzelne Kapitel vorerst zur Kenntnis zu nehmen und sie erst im Verlauf der Arbeit besser zu verstehen und einzuordnen zu können. Ein Beispiel dazu kommt bereits in diesem Abschnitt vor. Das Prinzip der Universalen Bedingtheit wird ohne eine genaue Darstellung erwähnt, um zu erklären, weshalb das Beschreiben des Buddhismus Tücken hat, es wird aber erst in einem späteren Kapitel genauer erläutert.

Im Buddhismus geht es nicht um Glauben oder bereichsspezifisches Wissen, sondern um Erkenntnis oder Einsicht⁴⁸. Einsicht ist das Ziel des buddhistischen Wegs. Die „unmittelbare Schau“⁴⁹, wie Einsicht auch genannt wird⁵⁰, ist eine persönliche, innere Erfahrung oder Wahrheit und als solche nicht mit Mitmenschen teilbar. Daraus ergibt sich die Schwierigkeit des Mitteilens von Erkenntnissen. Durch das Beschreiben von Erkenntnissen kann man andere Personen an diese heranführen, möglichst so nahe, bis sie den Schritt zur Einsicht auch machen. Der Sprache und der Kommunikation sind auf dem Weg Grenzen gesetzt. Wie wär's mit einem Versuch, jemandem zu erklären, wie Tomatensauce schmeckt oder weshalb eins und eins zwei sind? Mit

⁴⁷ vgl. Kennedy 1987, S. 21

⁴⁸ Die Begriffe „Einsicht“ und „Erkenntnis“ werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

⁴⁹ vgl. Kennedy 1987, S. 20

⁵⁰ vgl. Kennedy 1987, S. 20

analogen Schwierigkeiten sind die Leser und die Verfasserin dieser Arbeit konfrontiert!

Auch Buddha war sich dieser Problematik bewusst und hat sich entsprechend zu den Methoden der Vermittlung der Lehre geäußert. Die Methoden sollen demnach vielfältig sein. Nicht nur begriffliche Formulierungen sollen genutzt werden, sondern auch Symbole oder Musik. So wird zusätzlich zum Verstand, auch der Weg übers Herz, welcher tiefere Schichten in unserem Vorstellungsvermögen erreicht und so „uns etwas von der Schönheit und Grösse der Einsicht des Buddha spüren“⁵¹ lassen, zur Vermittlung der Inhalte genutzt. Dies ist wichtig, weil die Lehre nicht mit dem Verstand allein zu erfassen ist.⁵² Sprache ist jedoch ein guter Einstieg für den rational orientierten Menschen.

Ein zentrales Symbol im Buddhismus ist das Rad. Mit diesem vor Augen ist möglicherweise das eine oder andere hier in Worten Umschriebene einfacher anzunehmen oder zu verstehen.

4.2 Einstieg zum Buddhismus

Die folgenden Abschnitte sind als Einstieg für Leser vorgesehen, welche an westlich orientiertes Denken gewohnt sind. Vielleicht klären sie das eine oder andere Missverständnis oder leisten einfach einen Beitrag zum besseren Verständnis des Buddhismus. Sie sollen vor allem auch das Verhältnis von Buddhismus und Wissenschaft thematisieren. Es wird gezeigt, was dem Buddhismus und den Wissenschaften gemeinsam ist und weshalb es sich lohnt, dass sich Vertreter der beiden Disziplinen austauschen.

4.2.1 Buddhismus als Erkenntnislehre

Sucht man nach einer kurzen, prägnanten Antwort auf die Frage, was Buddhismus sei, so könnte diese lauten: es ist eine Sicht des Daseins⁵³ und die sich daraus ergebenden Konsequenzen. Es geht um eine Perspektive, wie das Leben betrachtet

⁵¹ Kennedy 1987, S. 20

⁵² Kennedy 1987, S. 20

⁵³ vgl. Kennedy 1987, S. 11

werden kann. Peter Grieder schreibt in seinem Sammelband von Vorträgen über Buddhismus, dass es im Buddhismus ein grosses Versprechen gibt: „Das Versprechen, dass in jedem Menschen die Möglichkeit des „Grossen Erwachens“ liegt. Und der ganze Heilsweg ist darauf angelegt, eines Tages im göttlichen Bewusstsein zu erwachen, die ERLEUCHTUNG zu erleben.“⁵⁴ Die Wortwahl dieses Zitats vermag etwas zu irritieren. Auch Verena Reichle schreibt, dass die Lehre „heilsam“⁵⁵ ist. Sie umschreibt „heilsam“ damit, dass die Lehre „zu Erkenntnis führt und sich positiv auswirkt.“⁵⁶ Dies führt zur zentralen Aussage, dass sich der Buddhismus als Erkenntnislehre versteht.⁵⁷ Unter dem Titel „die wichtigsten Missverständnisse“⁵⁸ zum Buddhismus führt Reichle unter 1. auf: „Buddhismus ist kein Glaubenssystem“.⁵⁹ Grieder zitiert dazu Buddha: „Glaubt es nicht, weil es in einem Heiligen Buche steht“ ... „auch nicht weil es dein verehrter Meister sagt oder weil es die gängige Meinung ist, nehmt es nur an, wenn ihr es selbst als gut und wahr und richtig erkennen könnt.“⁶⁰ Zur Konsequenz daraus wieder Grieder: „Jeder Mensch steht im Buddhismus in der vollkommenen Selbstverantwortung.“⁶¹

Da die Lehre Buddhas kein Glaube ist, braucht sie keine Gottesvorstellungen, d.h. sie verwirft diese. Gleichzeitig stellt sie eine ewige Seele des Menschen in Abrede, verzichtet auf metaphysische Spekulationen, erwartet keinen Messias, braucht kein Gebet oder Rituale. Was zählt ist einzig „das Erkennen der letzten Wahrheit“⁶² durch den einzelnen Menschen. Der Weg zur Erkenntnis führt nur über die eigene Erfahrung. Sie ist das Mass aller Bewertungen. Dazu Reichle: „Ausser der Prüfung durch die eigene Erfahrung gibt es keine Autorität und kein Dogma, nichts und niemand, der bestimmt, was richtig und was falsch ist.“⁶³

Bekanntlich zeigt die Geschichte, dass es trotz den ausdrücklichen Ermahnungen Buddhas auch in der Jahrtausende alten Geschichte des Buddhismus immer wieder

⁵⁴ Grieder 2008, S. 24

⁵⁵ vgl. Reichle 1994, S. 11

⁵⁶ Reichle 1994, S. 11

⁵⁷ vgl. Grieder 2008, S. 23

⁵⁸ Reichle 1994, S. 9

⁵⁹ Reichle 1994, S. 9

⁶⁰ Grieder 2008, S. 23

⁶¹ Grieder 2008, S. 24

⁶² Grieder 2008, S. 24

⁶³ Reichle 1994, S. 11

Dogmatismus gab.⁶⁴ Auch haben sich in dieser langen Zeit der buddhistischen Tradition mannigfaltige Ausprägungen und Lehrrichtungen herausgebildet und entwickelt. In ihren grundlegenden Prinzipien unterscheiden sie sich jedoch nicht. Grieder dazu: „Alle Schulrichtungen sind sich in der letzten Erkenntnis darin einig, dass das Ziel das Erkennen der letzten Wahrheit ist und der Weg dahin Barmherzigkeit und liebevolle Zuwendung zu allen „fühlenden Wesen“.“⁶⁵ Auch Reichle betont dies. Ein Zitat aus ihrem Buch: „In dieser ganzen Vielfalt (Anm. des Buddhismus) ist jedoch nur eine zugrunde liegende Einheit spürbar.“⁶⁶

Diese Arbeit kann sich nur auf diese dem Buddhismus zu Grunde liegende Einheit beziehen. Über verschiedene Ausprägungen kann man unterschiedlicher Meinung sein und sie können nicht verwendet werden, wenn die Arbeit fundiert begründete Aussagen zum Ziel hat. Nur die zentralen Prinzipien können wissenschaftlichen Ansprüchen genügen und nur sie können für die Bearbeitung der Thesen dieser Arbeit dienlich sein. Es wird eine Herausforderung beim Schreiben dieser Arbeit sein, immer wieder zu prüfen, ob die Aussagen und Schlüsse sich tatsächlich auf die ursprünglichen buddhistischen Grundsätze beziehen oder ob sie möglicherweise bereits von einer Strömung gefärbt sind.

4.2.2 Buddhismus, historische Wahrheit und Schriften

Der Buddhismus ist nicht an eine historische Wahrheit gebunden.⁶⁷ Für den Buddhisten spielt es keine Rolle, woher die Wahrheit kommt. So hätte ein Buddhist – nach Reichle – für jemanden, der z. B. behauptet, Buddha hätte nicht gelebt, ein Lächeln übrig und würde antworten: „Was soll's? Darauf kommt es ja gar nicht an.“⁶⁸ Reichle schreibt weiter, dass der Buddhist zu seiner Lehre ein ähnliches Verhältnis wie der Physiker zur Relativitätstheorie hat. Auch hier würde es keine Rolle spielen, ob Einstein wirklich gelebt hat. Die Begründung dazu: „Einstein fand gewisse Gesetzmässigkeiten heraus, die unabhängig von ihm existieren.“⁶⁹ Somit ist es auch nicht relevant, ob ein Physiker z.B. etwas über das Leben von Einstein oder seine Ein-

⁶⁴ vgl. Reichle 1994, S. 11

⁶⁵ Grieder 2008, S. 24

⁶⁶ Reichle 1994, S. 7

⁶⁷ vgl. Reichle 1994, S. 12

⁶⁸ Reichle 1994, S. 13

⁶⁹ Reichle 1994, S. 13

stellung zu Gesellschaftsfragen weiss. Der Buddhist möchte die Gesetzmässigkeiten verstehen und sie im täglichen Leben anwenden. Dies mit dem Ziel, dass sie ihn weiterbringen und sein Leben erleichtern.

Entsprechend ist auch das Verhältnis der Buddhisten zu den Schriften. Wie bereits erwähnt, sind Buddhisten aufgerufen, nur das anzunehmen, was sie selber erfahren und erkennen. So sind alle Schriften, auch die alten, kritisch zu lesen. Da der Buddhismus auch im Alltag gelebt werden soll, ist das buddhistische Schriftentum etwas Lebendiges, das stets überarbeitet und den aktuellen Lebensverhältnissen angepasst wird. Reichle schliesst in ihrem Buch den Abschnitt über die Schriften wie folgt ab: „Das Buddha-Prinzip ist zeitlos, deshalb können sich alle Texte auf Buddha berufen, wenn sie wahrheitlich sind, d.h. aus der eigenen inneren Wahrheit kommen. Und das Gespür dafür schult der Buddhist in seinen Meditationen, wo es um ein Gewahrwerden dessen geht, was ist.“⁷⁰

4.2.3 Buddhismus und der Begriff der Wahrheit

Darüber was unter Wahrheit verstanden wird und was *die* Wahrheit ist, lässt sich endlos diskutieren und auch streiten. Für diese Arbeit ist es wichtig, zu wissen, was der Begriff der Wahrheit im Buddhismus beinhaltet. Reichle leitet ihre Erläuterungen dazu wie folgt ein: „Der Wahrheitsbegriff im Buddhismus (...) ist sozusagen asymptotisch, d.h., man kann sich der Wahrheit immer mehr nähern, aber sie ist unendlich, und ganz kann man sie nie wissen.“⁷¹ Dann erzählt sie ein Gleichnis: Ein König liess alle Blindgeborenen einer Stadt versammeln, um ihnen einen Elefanten zeigen. Ein Mann führte die Blinden zum Elefanten und hiess einige von ihnen den Kopf zu betasten, andere das Ohr, wieder andere den Zahn und einige den Schwanz. Danach sollten sie den Elefanten beschreiben. Diejenigen, die den Kopf befühlten, beschrieben den Elefanten wie einen Kessel, diejenigen die den Zahn befühlten, behaupteten, der Elefant sei eine Pflugschar und wer das behaarte Schwanzende berührte, verglich das Tier mit einem Besen. „Leider hielt jeder Blinde seine Beschreibung für die einzig richtige und verfocht sie deshalb auch immer hitziger, so dass die Beschreibung des Elefanten schliesslich zu einem Handge-

⁷⁰ Reichle 1994, S. 14

⁷¹ Reichle 1994, S. 19

menge der Blinden ausartete.⁷² Aus diesem Gleichnis lassen sich folgende, für den Buddhismus typische Ansichten ableiten:⁷³

- In gewissem Masse sind wir alle blind, d.h. wir können nicht die ganze Wahrheit erfassen.
- Jeder Mensch kann einen Aspekt oder eine Teilwahrheit erhaschen. Das Problem liegt darin, dass jeder geneigt ist, seine Teilwahrheit als die einzig richtige, d.h. für die ganze Wahrheit zu halten.
- Da einem nur Teilaspekte zugänglich sind, besteht die Gefahr von Fehlinterpretationen. Auch die Assoziation mit bekannten Objekten führt zu Fehlinterpretationen.
- Es ist eine sowohl – als – auch – Wahrheit. Die einzelnen Teilaspekte schliessen sich nicht aus. Allerdings sieht das auf den ersten Blick so nicht aus.
- Je mehr man selber von der Wahrheit erfasst hat, desto weniger kann man sie in konkreten Begriffe und Vorstellungen ausdrücken. Gleichzeitig lässt man Teilwahrheiten von andern eher gelten, auch wenn man diese für unmöglich gehalten hat, weil man sie noch nicht erfahren hat.

In dieser Arbeit kommt der Begriff Wahrheit hin und wieder vor. Piaget vertritt mit seinen Forschungen und Erkenntnissen eine Wahrheit, dasselbe gilt für den Buddhismus. Auf den ersten Blick scheint es, als ob diese beiden Wahrheiten oder Teilwahrheiten unvereinbar wären, doch bei genauerem Hinsehen, finden sich Gemeinsamkeiten. Allerdings sind diese Gemeinsamkeiten, und somit auch diese Arbeit als Ganzes, wiederum nur eine Teilwahrheit!

4.2.4 Buddhismus und das Verhältnis zur Wissenschaft

Verschiedene Punkte in den voran gegangenen Kapiteln weisen auf die Nähe von Buddhismus und Wissenschaft hin. Vor allem dass sich der Buddhismus nicht als Glaube, sondern Erkenntnislehre versteht, gehört zu diesen Anhaltspunkten. So haben Buddhisten ein entspanntes Verhältnis zu den Wissenschaften. Reichle

⁷² Reichle 1994, S. 20

⁷³ vgl. Reichle 1994, S. 20/21

schreibt dazu: „Die Buddhisten haben Freude an allen neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen des Westens, weil diese nur ihre Lehre bestätigen können.“⁷⁴

Differenziertere Aussagen zum Verhältnis von Buddhismus und Wissenschaft finden sich im Buch „Meine spirituellen Autobiografie“⁷⁵ von Dalai Lama. „Warum nur interessiert sich ein buddhistischer Mönch so sehr für Wissenschaft? Welche Verbindung besteht denn zwischen dem Buddhismus, einer alten indischen philosophischen und spirituellen Tradition, und der modernen Wissenschaft?“⁷⁶ Diese Frage stellt der Dalai Lama im Kapitel „Mein Dialog mit den Wissenschaften“⁷⁷. Obwohl sich seine Tradition und die modernen Wissenschaften aus historischer Perspektive gesehen intellektuell und kulturell aus unterschiedlichen Grundlagen entwickelt haben, ähneln sie sich, so Dalai Lama, „in ihrer philosophischen Vision und Methodologie“.⁷⁸ Was die philosophische Ebene betrifft, stellen der Buddhismus und die modernen Wissenschaften den Begriff des Absoluten in Frage. Die Alternative dazu beschreibt Dalai Lama wie folgt: „Buddhismus und Wissenschaft gehen stattdessen davon aus, dass die Evolution und die Entstehung von Kosmos und Leben aus einem komplexen Beziehungsgefüge von Ursache und Wirkung hervorgehen.“⁷⁹ Zur Methodologie schreibt er, dass beide Traditionen die Rolle der Erfahrung betonen.⁸⁰ Die Erläuterung zur buddhistischen Sicht lautet: „In der buddhistischen Suche werden drei Quellen der Erkenntnis anerkannt: Erfahrung, Urteilskraft und Zeugschaft, wobei die Erfahrung, die Beweisführung durchs Experiment, an erster Stelle kommt, die Urteilskraft und Vernunft an zweiter und Zeugschaft an letzter Stelle.“⁸¹ In der Untersuchung der Wirklichkeit hat somit der empirische Beweis mehr Gewicht als Schriften. Auch reichen Argumentation und Schlussfolgerungen allein nicht für die Gültigkeit einer Erkenntnis. Sie muss stets auch durch die Erfahrung bestätigt werden.⁸²

Die Ergebnisse von Piagets unzähligen Experimenten und Beobachtungen dienen in dieser Arbeit als Quelle, um die buddhistische Vision zu untermauern. Falls dies gelingt, könnte man nach Reichle sagen, dass Buddhisten Freude an Piaget hätten,

⁷⁴ Reichle 1994, S. 13

⁷⁵ Dalai Lama (2009): *Meine spirituelle Autobiographie*. Hrsg. Stril – Rever, S.. Zürich: Diogenes Verlag AG.

⁷⁶ Dalai Lama 2009, S. 137/138

⁷⁷ Dalai Lama 2009, S. 136 - 151

⁷⁸ Dalai Lama 2009, S. 138

⁷⁹ Dalai Lama 2009, S. 138

⁸⁰ vgl. Dalai Lama 2009, S. 138

⁸¹ Dalai Lama 2009, S. 138

⁸² vgl. Dalai Lama 2009, S. 138

falls sie mit ihm vertraut wären, weil er ihre Lehre bestätigt. Im Gegenzug würde sich wohl auch Piaget über diese Einordnung freuen, weil buddhistische Konzepte möglicherweise seine Vorstellungen einer Gesamtstruktur⁸³ ergänzen könnten. So weit eine kleine Vorwegnahme in der Beantwortung der These.

Da der Buddhismus vor allem Leiden lindern und die Lebensbedingungen verbessern will, ist er an Forschungen zum menschlichen Geist und seiner Funktionsweise interessiert. Wieder Dalai Lama dazu: „So hat sich ein Austausch über die grossen, den menschlichen Geist betreffenden Fragen – von Kognition und Emotion bis zur Formbarkeit des menschlichen Gehirns – zwischen den buddhistischen Wissen mit seinem Erfahrungsschatz und den modernen Wissenschaften ergeben, der spannend und gewinnbringend ist.“⁸⁴ Selbstverständlich bin ich der Meinung, dass auch die Pädagogik von diesem Austausch profitieren kann. Diese Arbeit will in erster Linie aufzeigen, dass ein Dialog der beiden Disziplinen möglich ist. Welcher Nutzen die Pädagogik aus den Konzepten des Buddhismus ziehen kann, wird am Schluss der Arbeit in Ansätzen skizziert.

Zum Schluss dieser einleitenden Bemerkungen noch ein Zitat von Reichle, welches im Zusammenhang mit Wissenschaft, Buddhismus, Quellen und somit auch der Leseart der Kapitel über Buddhismus in dieser Arbeit steht. Sie schreibt: „Und niemandem käme es in den Sinn zu behaupten, solange er Newton nicht im Original gelesen habe, verstehe er das Gesetz der Gravitation nicht und könne sich somit nicht Physiker nennen. Ein Physiker liest nicht einmal Einsteins Theorie im Originaltext.“⁸⁵

Soweit der Einstieg, welcher einem besseren Verständnis des Buddhismus dienen soll. Im nächsten Kapitel wird die erste These, welche Ähnlichkeiten im buddhistischen Weltbild und demjenigen von Piaget vorsieht, bearbeitet.

⁸³ siehe Punkt 5.1.2

⁸⁴ Dalai Lama 2009, S. 139

⁸⁵ Reichle 1994, S. 14

5 Das Weltbild von Piaget und des Buddhismus

Ziel dieses Kapitels ist es aufzuzeigen, dass Piaget und der Buddhismus in einen Zusammenhang gebracht werden können, so wie es in der ersten These zum Ausdruck kommt. Dazu werden Gemeinsamkeiten zum Weltbild oder zur Funktionsweise des Universums herausgearbeitet, so dass die These am Ende des Kapitels beantwortet werden kann.

Zuerst werden Ausführungen zur Motivation und zur Fragestellung von Piaget gemacht. Diese sind mit Absicht ausführlich gestaltet, so dass ein umfassendes Bild von Piaget entsteht, was für das Verständnis der Arbeit von Nutzen ist. Es folgt eine Einleitung über den Inhalt der Lehre des Buddhismus und die Erläuterung des Prinzips der Universalen Bedingtheit. So können im letzten Abschnitt die Gemeinsamkeiten sowie Differenzen beleuchtet werden.

5.1 Idee, Fragestellung und Forschung von Piaget

Im Jahr 1950 erstellt Piaget auf Aufforderung eine Autobiographie⁸⁶, welche 1966 ergänzt wurde. Er leitet sie mit folgendem Satz ein: „Eine Autobiographie ist nur dann von wissenschaftlichem Interesse, wenn sie die Grundlagen für eine Erklärung des Werks ihres Autors liefert.“⁸⁷ Guy Cellerier schreibt zum Werk von Piaget, dass es „...einen der allzu seltenen Versuche von seiten der zeitgenössischen Wissenschaftlern darstellt, ihren impliziten Glauben an die endliche Verstehbarkeit der Natur sowie der Vernunft selbst in einer zusammenhängenden Gesamtdarstellung zum Ausdruck zu bringen.“⁸⁸ Der Inhalt der Autobiographie kann somit Hinweise darauf geben, um diesen impliziten Glauben an die endliche Verstehbarkeit der Natur und der Vernunft zu konkretisieren. Die folgenden Kapitel versuchen diejenigen Ideen, Annahmen und Fragen von Piaget zu erläutern, welche Motivation für seine Forschung waren und die Richtung seiner Untersuchungen leiteten. In diesem Sinn offenbaren sie Piagets Weltbild und seine Annahmen zur der Funktionsweise des Universums. Ein Abschnitt über seinen Werdegang als Forscher ergänzt das Bild von ihm.

⁸⁶ Die Autobiographie ist auf Aufforderung von Prof. Boring hin für den 4. Band von *A History of Psychology in Autobiography*, Worcester: Clark University Press, 1952, S. 237 – 256, geschrieben worden.

⁸⁷ Piaget in Kindler 1974, S. 15

⁸⁸ Cellerier in Kindler 1974, S. 66

5.1.1 Piagets Idee und seine Fragestellung dazu

Piaget richtete sein ganzes Forscherleben auf die Suche nach grossen Zusammenhängen und Gesetzmässigkeiten aus, die für alle Ebenen und Bereiche des Lebens, ja vielleicht für das ganze Universum gelten sollten. Seine Motivation ist im Ursprung somit eine philosophische. Das folgende Zitat, welches ebenfalls in der Einleitung zur Autobiographie zu finden ist, macht dies deutlich: „Es ist also wahrscheinlich etwas Wahres an dem Worte BERGSONS, nach dem ein philosophischer Geist im allgemeinen von einer einzigen ihm eigenen Idee beherrscht ist, die er im Laufe seines Lebens in vielfältiger Weise auszudrücken versucht, ohne dass ihm das jemals ganz gelänge.“⁸⁹ Weiter schreibt er, dass wenn es ihm nicht gelänge, diese Idee vollkommen klar darzulegen, so soll diese Autobiographie dem Autor helfen, sich selber besser zu verstehen.⁹⁰ Verschiedene Zitate zeigen, was diese Idee ausmacht und Aspekte davon werden in den nächsten Abschnitten hervorgehoben.

An einer Stelle der Autobiographie greift Piaget den Begriff der Idee auf und schreibt dazu: „Meine einzige Idee, die ich in verschiedener Form in zweiundzwanzig Bänden entwickelt habe, war die, dass die geistigen Operationen in der Art von Gesamtstrukturen vorgehen.“⁹¹ Sein Interesse galt diesen Gesamtstrukturen und deren Funktionsweise, für welche er Gesetzmässigkeiten herauszufinden und formulieren wollte. Er war überzeugt, dass die Funktionsweise der geistigen Operationen auch grundlegende Erkenntnisse über die Gesamtstrukturen liefern würden. Alles was folgt, dient somit dem Ziel der Erfassung dieser Gesamtstrukturen. Es sind immer wieder ähnliche Fragen oder Aspekte, welche in verschiedener Form auftauchen und der Ursprungsidee zugeordnet werden können. Der Satz, welcher dem oben zitierten folgt, zeigt bereits diverse zentrale Punkte der Grundannahmen über diese Gesamtstrukturen auf: „Diese Strukturen bestimmen die Arten des Gleichgewichts, auf das hin die ganze Entwicklung tendiert; ihre gleichzeitig organischen, psychologischen und sozialen Wurzeln reichen bis zu der biologischen Morphogenese selbst hin.“⁹² Die nächsten Abschnitte greifen verschiedene Punkte auf und erläutern sie.

⁸⁹ Piaget in Kindler 1976, S. 15

⁹⁰ vgl. Piaget in Kindler 1976, S. 15

⁹¹ Piaget in Kindler 1976, S. 43

⁹² Piaget in Kindler 1976, S. 43

5.1.2 Gesamtstruktur – Beziehung - Gleichgewicht

Im Zusammenhang mit den *Gesamtstrukturen* steht die Frage nach dem Ganzen und seinen Teilen, deren möglichen Beziehungen und dem Anwendungsbereich. Dazu äussert sich Piaget verschiedentlich. Ein paar Beispiele sollen seine Problemstellung illustrieren. „Eine Unterrichtsstunde von REYMONDS über Realismus und Nominalismus im Rahmen des Problems der „Universalien“ (...) gab mir eine plötzliche Intuition.“⁹³ Und weiter schreibt er: „...ich begriff plötzlich, dass man auf allen Ebenen (derjenigen der Zelle, der Organismus, der Art, der Begriffe, der logischen Prinzipien usw.) dasselbe Problem der Beziehungen zwischen dem Teil und dem Ganzen wieder findet; jetzt war ich überzeugt, die Lösung gefunden zu haben. Endlich tauchte die enge Verbindung zwischen der Philosophie und der Biologie auf, von der ich geträumt hatte, und die Möglichkeit einer Epistemologie, die mir nun wirklich wissenschaftlich schien!“⁹⁴ Im Anschluss an diese Erkenntnis schrieb Piaget sein System der „Gesamtheiten“⁹⁵ nieder. Er schreibt, dass seine Lösung einfach sei: „...in allem Bereichen des Lebens (...) gibt es „Gesamtheiten“, die sich qualitativ von ihren Teilen unterscheiden und die ihnen die Organisation aufzwingen. Infolge dessen gibt es keine isolierten Elemente.“⁹⁶ Die Realität der Elemente hängt somit notwendigerweise vom Ganzen ab, welches sie formen und umgekehrt.

Die fragile Gesamtstruktur wird aus den *Beziehungen* der Elemente und des Ganzen gebildet. Piaget definiert vier Arten von möglichen Wechselwirkungen, welche sich je nach Struktur unterscheiden: „die Einwirkung des Ganzen auf sich selbst (Erhaltung), die Einwirkung des Ganzen auf die Teile (Veränderung oder Erhaltung), die Einwirkung der Teile auf sich selbst (Erhaltung) und die Einwirkung der Teile auf das Ganze (Veränderung oder Erhaltung).“⁹⁷ Weiter schreibt er dann, dass sich diese Beziehungen in einer Gesamtstruktur im *Gleichgewicht* halten. Als ideales Gleichgewicht bezeichnet er „die gegenseitiger Erhaltung des Ganzen und der Teile“.⁹⁸ Ideal heisst stabil und alle Beziehungen streben nach Stabilität. Der Erfolg, ob die Be-

⁹³ Piaget in Kindler 1976, S. 21

⁹⁴ Piaget in Kindler 1976, S. 22

⁹⁵ vgl. Piaget in Kindler 1976, S. 22, „Gesamtheiten“ wird vermutlich synonym zu „Gesamtstrukturen“ verwendet, inhaltlich sind keine Unterschiede auszumachen

⁹⁶ Piaget in Kindler 1976, S. 22

⁹⁷ Piaget in Kindler 1976, S. 22

⁹⁸ Piaget in Kindler 1976, S. 30/31

ziehungen sich einem Zustand der Stabilität nähern können, hängt „...von den Hindernissen ab, auf die sie treffen...“.⁹⁹

5.1.3 Piaget als interdisziplinärer Forscher

In diesem Rahmen der Gesamtstruktur mit dem Ganzen und den Teilen, deren Beziehungen sowie einem Streben nach einem stabilen Gleichgewicht kann man die Forschungen von Piaget einbetten. Er wollte, wie bereits erwähnt, die „...Strukturprobleme des Ganzen...“¹⁰⁰ lösen. Dieses Problem wurde ihm durch philosophische Reflexionen vor Augen geführt. Piaget hatte jedoch den Anspruch, die Lösung des Problems experimentell zu beweisen. Die Beweise konnten für ihn nur in der Biologie gefunden werden. Wie er zu dieser Einsicht gelangt, beschreibt er eindrücklich. Sein Pate, Samuel Cornut, wollte ihn mit Ideen von Bergsons Philosophie bekannt machen. Das hatte ausserordentliche Wirkung, denn, so Piaget: „Das war das erste Mal, dass ich jemanden, der nicht Theologe war, von Philosophie sprechen hörte; es war ein gewaltiger Schock, muss ich gestehen.“¹⁰¹ Dieser Schock war nachhaltig, denn Piaget fährt wie folgt fort: „In erster Linie war es ein emotionaler Schock; ich erinnere mich an einen Abend, an dem ich eine tiefe Offenbarung erfuhr: die Identifikation Gottes mit dem Leben selbst war ein Gedanke, der mich fast bis zur Ekstase aufwühlte, weil er mir erlaubte, von nun an in der Biologie die Erklärung aller Dinge und des Geistes selbst zu sehen.“¹⁰² Diese Erkenntnis erlaubte ihm, wie bereits in Zitaten im letzten Abschnitt deutlich wurde, seine Kenntnisse disziplinenübergreifend anzuwenden, damit zu jonglieren und seine Forschungsergebnisse darauf hin zu prüfen, ob sie tatsächlich für alle Bereiche des Lebens gültig sind.

5.1.4 Erkenntnis als Piagets Forschungsinteresse

Es wurde gezeigt, dass Piaget auf der Suche nach den Prozessen in der Gesamtstruktur war. Er war überzeugt, dass es sich in allen Bereichen des Lebens um dieselben Prozesse handelt. So wollte er mit experimentellen Beweisen aus der Biologie zu den Prozessen des Geistes gelangen. Wenn dies gelingen würde, so hätte er

⁹⁹ Piaget in Kindler 1976, S. 22

¹⁰⁰ Piaget in Kindler 1976, S. 24

¹⁰¹ Piaget in Kindler 1976, S. 19

¹⁰² Piaget in Kindler 1976, S. 19/20

auch das Problem der Gesamtstrukturen gelöst. Wie die Erkenntnis in seinen Fokus gelangt, steht auch mit dem oben erwähnten Schock in Zusammenhang. In zweiter Linie war der Schock intellektuell.¹⁰³ Dazu schreibt er: „Das Problem der Erkenntnis (genauer gesagt, das epistemologische Problem) erschien mir plötzlich in einer ganz neuen Perspektive und als ein Untersuchungsgegenstand von faszinierendem Interesse. So kam ich zum Entschluss, mein Leben der biologischen Erklärung der Erkenntnis zu widmen.“¹⁰⁴

An vielen Stellen im Werk von Piaget und auch in den zahllosen Kommentaren findet man Hinweise auf seine Motivation, seine Ziele und seine Fragen. Untersucht man sie genau, können sie auf die in diesem Abschnitt aufgeführten Ideen von ihm zurückgeführt werden. Es sind Differenzierungen oder Ausführungen auf dem Weg zur Lösung des Problems und leisten so einen wichtigen Beitrag zur Verständlichkeit der Resultate.

5.1.5 Piagets Weg als Forscher – Kinder im Zentrums seines Interesses

Sein Interesse an der Erklärung der Erkenntnis und sein Drang danach zu forschen brachten Piaget zuerst nach Zürich, wo er in Laboratorien für Psychologie arbeitete. Doch die Forschungen schienen ihm zu wenig Beziehung zu den fundamentalen Problemen zu haben und er fürchtete ein isoliertes Denken.¹⁰⁵ 1919 nahm er den Zug nach Paris, um an der Sorbonne zu studieren. Dort wurde er Dr. Simon empfohlen. Zum Auftrag von Dr. Simon schreibt Piaget: „Doktor SIMON empfing mich freundlich und schlug mir vor, BURTS Denk-Tests über die Pariser Kinder zu standardisieren. Ich begann die Arbeit ohne grossen Enthusiasmus, nur, um irgend etwas zu tun. Aber bald änderte sich meine Stimmung: ich war plötzlich mein eigener Herr und hatte eine ganze Schule zu meiner Verfügung – unerwartete Arbeitsbedingungen.“¹⁰⁶ Er sah die Vor- und Nachteile der Tests, zog seine Schlüsse und erarbeitete eigene Methoden. „So begann ich, mit meinen Versuchspersonen Gespräche in der Art klinischer Befragung zu führen mit dem Ziel, etwas über die Denkprozesse zu erfahren, die hinter ihren richtigen Antworten lagen, und mit besonderer Aufmerk-

¹⁰³ vgl. Piaget in Kindler 1976, S. 20

¹⁰⁴ Piaget in Kindler 1976, S. 20

¹⁰⁵ vgl. Piaget in Kindler 1976, S. 25

¹⁰⁶ Piaget in Kindler 1976, S. 25

samkeit auf diejenigen, die sich hinter den falschen Antworten verbargen.“¹⁰⁷ Ohne dass Dr. Simon genau Bescheid wusste, konnte Piaget etwa zwei Jahre forschen. Wie Wegweisend diese Zeit war, zeigt das folgende Zitat: „Endlich hatte ich mein Untersuchungsfeld entdeckt.“¹⁰⁸ Er erwähnt verschiedene Begründungen dazu. Erstens wurde ihm klar, „...“, dass die Theorie der Beziehungen zwischen dem Teil und dem Ganzen experimentell mit Hilfe der Analyse der psychologischen Vorgänge untersucht werden kann, die den logischen Operationen zugrunde liegen.“¹⁰⁹ Diese Erkenntnis beendete eine Phase des theoretischen Arbeitens und war der Anfang „...einer induktiven und experimentellen Ära auf dem Gebiet der Psychologie, in das ich immer hatte eindringen wollen, für das ich jedoch bis dahin keine adäquaten Probleme gefunden hatte.“¹¹⁰ Seine Beobachtungen bestätigten seine Annahmen, dass die geistigen Strukturen auf die Bildungen eines Gleichgewichts hinstrebten.¹¹¹ Im Abschnitt über die Entdeckung seines Untersuchungsgebiets wiederholt Piaget nochmals, dass sein Ziel „...eine Art Embryologie der Intelligenz...“ zu entdecken und seine Überzeugung, „...“, dass sich das Problem der Beziehung zwischen Organismus und Umwelt auch auf dem Gebiet der Erkenntnis stellt und da als das Problem der Beziehung zwischen dem handelnden und denkenden Subjekt und den Objekten seiner Erfahrung erscheint.“¹¹² Das Untersuchungsfeld bot ihm nun die Möglichkeit, „...“, dieses Problem in Begriffen der Psychogenese zu untersuchen.“¹¹³

Piagets plante nach seiner Rückkehr nach Genf 1921 sich noch zwei oder drei Jahre der Untersuchung des kindlichen Denkens zu widmen, um dann zu seinem ursprünglichen Interesse, der Erforschung des Erwachens der Intelligenz im Laufe der ersten zwei Lebensjahre zurück zu kehren.¹¹⁴ Auch Äusserungen zu seinen Veröffentlichungen offenbarten, dass er annahm, dass seine Tätigkeit nur eine vorübergehende sei. So kommentiert er die Bücher mit den Ergebnissen seiner Untersuchungen¹¹⁵ folgendermassen: „Ich veröffentlichte sie, ohne genügend auf ausreichende Vorsicht bei der Darstellung zu achten, in der Annahme, sie würden wenig

¹⁰⁷ Piaget in Kindler 1976, S. 26

¹⁰⁸ Piaget in Kindler 1976, S. 26

¹⁰⁹ Piaget in Kindler 1976, S. 26

¹¹⁰ Piaget in Kindler 1976, S. 26

¹¹¹ vgl. Piaget in Kindler 1976, S. 26

¹¹² Piaget in Kindler 1976, S. 27

¹¹³ Piaget in Kindler 1976, S. 27

¹¹⁴ vgl. Piaget in Kindler 1976, S. 29

¹¹⁵ Es handelt sich um folgende Bücher: *La langage et la pensée de l'enfant* (1924), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (1924), *La représentation du monde chez l'enfant* (1927), *Le jugement moral chez l'enfant* (1932)

gelesen und könnten mir hauptsächlich als Beleg für eine spätere Synthese dienen, die sich an ein breiteres Publikum wenden würde.“¹¹⁶

Obwohl sich Piaget als ein Mensch mit einer systematischen Geisteshaltung bezeichnet¹¹⁷, verlief sein Forscherleben anders als vorgesehen. So heisst es in seinen autobiographischen Aufzeichnungen: „Anstatt der Kinderpsychologie fünf Jahre zu widmen, wie ich es im Jahre 1921 vorgesehen hatte, hatte ich beinahe dreissig Jahre damit zugebracht; es war eine faszinierende Arbeit, und ich bedauere sie nicht im geringsten.“¹¹⁸ Es schien ihm um 1950 ebenfalls an der Zeit, „...“, die zusammenfassende Arbeit zu schreiben, von der ich seit Beginn meiner Studien geträumt hatte.“¹¹⁹

Dass dieser *Traum einer umfassenden Synthese* ein Traum blieb, erläutert Fatke in der Einleitung zum Buch „Piaget über Piaget“¹²⁰. Er schreibt, dass Piaget einige Bücher geschrieben hat, welche einer „synthetischen Übersicht“¹²¹ nahe kommen. „Aber letztlich behandeln diese Bücher immer nur Ausschnitte seiner Theorie, wenn auch solche, die ins Zentrum seines Denkens gehören.“¹²² Piaget selbst hat, so Fatke: „...keine systematische Zusammenschau seiner Grundannahmen, seiner Forschungsergebnisse und des theoretischen wie praktischen Ertrags seiner Arbeiten niedergeschrieben...“.¹²³

5.1.6 Zusammenfassung

Piaget, als ein philosophischer Geist, hatte eine grosse Frage, die er in seinem Forscherleben beantworten wollte. Er suchte nach der Antwort auf die Strukturprobleme des Ganzen. Seiner Meinung nach zeigt sich dieses Strukturproblem auf allen Ebenen des Lebens. Was für seine Erkenntnisse in der Biologie galt, würde somit auch für die Funktion des Geistes und gleichzeitig für die Gesamtstruktur anwendbar sein. Dies empirisch zu beweisen, war das ehrgeizige Ziel, dem Piaget sein

¹¹⁶ Piaget in Kindler 1976, S. 29

¹¹⁷ vgl. Piaget in Kindler 1976, S. 27

¹¹⁸ Piaget in Kindler 1976, S. 42

¹¹⁹ Piaget in Kindler 1976, S. 42

¹²⁰ Piaget, J. (1981): *Jean Piaget über Jean Piaget*. Sein Werk aus seiner Sicht. München: Kindler Verlag GmbH.

¹²¹ Fatke in Piaget 1981, S. 9

¹²² Fatke in Piaget 1981, S. 9-10

¹²³ Fatke in Piaget 1981, S. 9

Forscherleben widmete. Wie gesehen, entdeckt er scheinbar zufällig Kinder als sein Untersuchungsgebiet. Er realisierte, dass sie ihm zeigen konnten, wie die Genese der Erkenntnis vor sich ging. Kinder boten Piaget somit die Möglichkeit, seine Fragen mit Experimenten induktiv zu erforschen und zu beantworten. Unermüdlich schreibt er die Ergebnisse seiner Forschungen nieder.¹²⁴

Während der ca. 30-jährigen Schaffenszeit (von ca. 1920 – 1950) und den unzähligen Veröffentlichungen verlor Piaget sein Ziel, irgendwann eine Synthese mit seinen Schlüssen zu schreiben, nie aus den Augen. Diese Synthese sollte das Funktionieren der Gesamtstrukturen aufzeigen, auf dessen Suche Piaget war.

Diese Arbeit kann vielleicht aufzeigen, in welche Richtung eine solche Synthese hätte gehen können. Wenn die Thesen positiv beantwortet werden könnten, wäre es möglich, das Funktionieren der Gesamtstrukturen mit Prinzipien des Buddhismus zu beschreiben. Es ist jedoch nicht das Ziel der Arbeit, diese Synthese vorzunehmen, sondern, in Sinne von Piaget, induktiv vorzugehen. Einzelne Phänomene und Schlüsse von Piaget werden aufgegriffen und in die „Theorie“¹²⁵ des Buddhismus eingeordnet, d.h. sie werden gewissen Prinzipien des Buddhismus zugeordnet.

5.2 Grundlegende Prinzipien des Buddhismus

Alex Kennedy schreibt in seinem Buch „Was ist Buddhismus?“ folgendes: „In seinem Kern ist der Buddhismus dies: ein Wissen um die unendlichen Entfaltungsmöglichkeiten des Menschen.“¹²⁶ Dieses Entwicklungspotenzial führt zum Kernstück des Buddhismus, welches die „unmittelbare Schau“¹²⁷ ist. Damit wird die direkte Erfahrung der Natur des Daseins bezeichnet, welche durch die Transzendierung von Ansichten erreicht werden kann. Das Erlangen dieser Schau oder Vision der Wirklichkeit ist die Erleuchtung, welche „...die Leiden ein für allemal aufheben...“¹²⁸ kann. Sie wurde dem Buddha vor ca. 2'500 Jahren zuteil und weil er sah, dass jeder Mensch die

¹²⁴ Grossen Anteil am Erfolg von Piaget hatten seine beiden Assistenten A. Szeminska und B. Inhelder, welche Experimente entwickelten und durchführten. Vgl. Piaget in Kindler 1976, S. 36.

¹²⁵ Der Buddhismus ist keine Theorie, er kann aber in diesem Zusammenhang so verstanden werden. Der Begriff wird nur verwendet, damit die Aussage im Umfeld der Wissenschaften besser verständlich ist.

¹²⁶ Kennedy 1987, S. 15

¹²⁷ vgl. Kennedy 1987, S. 20

¹²⁸ Kennedy 1987, S. 19

Möglichkeit hat, diese Schau zu erlangen, „...widmete er den Rest seines Lebens der Aufgabe, andern zu helfen, zu dieser unmittelbaren Schau zu gelangen.“¹²⁹

5.2.1 Das Prinzip der Universalen Bedingtheit und erste Konsequenzen daraus

Die Einsicht, d.h. die unmittelbare Schau des Daseins sowie alle Versuche, sie zu vermitteln werden „Dharma“ genannt. Als „Dharma“ kann die Wahrheit verstanden werden, wie sie von Buddha erfahren und gelehrt wurde.¹³⁰ Anstelle des Begriffs „Buddhismus“ kann auch der Begriff „Dharma“ verwendet werden, um die Inhalte der Einsicht Buddhas zu bezeichnen.

Das wichtigste Erklärungsmodell, mit welchem Buddha seine Vision verdeutlichte, ist das „Prinzip der Universalen Bedingtheit“ oder auch „Gesetz des bedingten Entstehens“ genannt. Es lautet:

„Wenn dieses besteht, wird jenes; aus der Entstehung von diesem entsteht jenes; wird dieses nicht, so wird jenes nicht, wenn diese aufhört, hört jenes auf.“¹³¹

Diese, im ersten Moment leicht trügerisch einfachen Worte, lehren folgendes:

- das ganze Universum besteht aus Prozessen
- diese treten in Abhängigkeit von einem Bedingungsgeflecht auf
- wirken die Entstehungsbedingungen nicht mehr, so endet der Prozess
- jeder Prozess ist ein Ergebnis von Bedingungen und Ursache von weiteren Prozessen
- nichts verharrt auch nur einen Augenblick in Ruhe: Immer entsteht oder vergeht es
- was wir „Dinge“ nennen, sind in Wirklichkeit Prozesse
- alles ist Wandel¹³²

¹²⁹ vgl. Kennedy 1987, S. 16/17

¹³⁰ vgl. Kennedy 1987, S. 20

¹³¹ Kennedy 1987, S. 21

¹³² vgl. Kennedy 1987, S. 21

Dies schliesst den Menschen ein, d.h. auch im Menschen ist alles die Gesamtheit miteinander verflochtener Prozesse.¹³³ „Das Leben ist ein unaufhörlicher Wirbel von Bewegung.“¹³⁴ Kennedy verknüpft sehr schön diese Prinzipien und ihre Wirkung in unserem Alltag. So schreibt er, dass uns die Welt erscheint, als „...bestünde sie aus festen und dauerhaften Gebilden...“¹³⁵ und dass dies für das praktische Handeln im Alltag auch zweckmässig sei. Doch leider verkehren wir „...das Praktische und Zweckmässige in Glaubenssätze und leben dann so, als seien wir und unsere Welt von ewiger Dauer.“¹³⁶

Das Prinzip der Universalen Bedingtheit und der damit verbundene Wandel kann aus zwei Perspektiven wahrgenommen werden. Die schwierige Sichtweise dieser „...wesenhaften Unbeständigkeit von allem Bedingten...“¹³⁷ betont den Aspekt, dass wir uns auf nichts verlassen können und alles unweigerlich verfallen wird. Die Chance dieser steten Veränderung kann jedoch auch zu unserm Bessern genutzt werden. Kennedy führt an dieser Stelle die Metaphern des Rades und der Spirale ein, welche für die weiteren Erläuterungen in seinem Buch und auch in der der Dharma sehr zentral sind. Er schreibt: „Der Strom des bedingten Geschehens kann nämlich auf zwei Arten fliessen: Er kann zyklisch verlaufen und sich wie ein Rad Runde um Runde drehen; und er kann sich hochwinden, höher und höher wie eine Spirale.“¹³⁸ Das Rad ist das Symbol für die zyklische Bewegung der Bedingtheit. „Unerbittlich folgen Wachstum und Verfall aufeinander. ... Diese Art von Bedingtheit ist mechanisch: Den einmal gegebenen Voraussetzungen folgen bestimmte Konsequenzen mit der Zuverlässigkeit eines aufgezogenen Uhrwerks.“¹³⁹ Am Schluss des Abschnitts über die Prinzipien des Rades schreibt Kennedy: „An seiner Nabe fixiert, gelangt das Rad nie über seinen eigenen Umfang hinaus. Nichts Neues entsteht, nur endlose Umgestaltung des Alten.“¹⁴⁰ Neben den Körperfunktionen unterliegen auch viele Bereiche unseres Geisteslebens dieser Form der Bedingtheit, welche nach dem Muster des Reiz – Reaktion – Modells ablaufen. Kennedy bezeichnet diesen Typ

¹³³ vgl. Kennedy 1987, S. 21

¹³⁴ Kennedy 1987

¹³⁵ Kennedy 1987, S. 21

¹³⁶ Kennedy 1987, S. 21

¹³⁷ Kennedy 1987, S. 21

¹³⁸ Kennedy 1987, S. 22

¹³⁹ Kennedy 1987, S. 22

¹⁴⁰ Kennedy 1987, S. 22

des Funktionierens als „reaktiven Geist“ im Gegensatz zum „schöpferischen Geist“.¹⁴¹ Das folgende Zitat zeigt, wie Kennedy den spiralförmigen Pfad im Unterschied zum Rad charakterisiert: „Dieser Typ mentaler Aktivität folgt dem spiralförmigen Modus der Bedingtheit und zeichnet sich durch eine Zunahme von *Qualität* aus. Hier windet sich die Kette der Bedingungen nicht im Kreis, sondern steigt unter immer neuen Anstößen auf und vermehrt ihre Qualität von Stufe zu Stufe. Jeder Bedingungsfaktor übertrifft den vorhergehenden und wird seinerseits vom nächstfolgenden übertrifft.“¹⁴² Er schliesst die Beschreibungen zur Spirale mit folgendem Satz ab: „Wir nehmen die Bedingungen, wie sie auftreten – unsere Umwelt, unsere eigenen Empfindungen und Gefühle -, und füllen sie mit einem neuen Wert, den wir aus unserer eigenen Tiefe schöpfen.“¹⁴³ Handeln wir entsprechend, ist das ein schöpferisches Handeln, welches die Grenzen der Bedingtheit zu durchbrechen vermag.¹⁴⁴ Kennedy fasst die Vorteile des schöpferischen Handelns wie folgt zusammen. Es kennzeichnet sich durch Selbst-Gewahrsein, Spontaneität und Aktivitätsdrang aus und bringt positive Gefühle wie Freundlichkeit und Glück mit sich.¹⁴⁵ In jedem Moment unseres Lebens können wir uns für die schöpferische oder reaktive Handlungsweise entscheiden. Unser Verhalten ist eine Kombination dieser beiden Möglichkeiten, wobei mal die eine, mal die andere überwiegen wird. Da reaktives Verhalten im Gegensatz zum schöpferischen mit stets neuer Enttäuschung und Unzufriedenheit verbunden ist, ermutigt die buddhistische Lehre den Menschen sich für den Weg des schöpferischen Wachstums zu entscheiden und so das unendliche Entwicklungspotential zu nutzen. Nur dieser kreative Pfad kann zur Buddhaschaft¹⁴⁶ und zur Erleuchtung führen.¹⁴⁷ Er wird der Dreifältige Weg genannt, weil er sich in die drei Stufen der Moral, der Meditation und der Weisheit unterteilen lässt.¹⁴⁸

¹⁴¹ Kennedy 1987, S. 23

¹⁴² Kennedy 1987, S. 23

¹⁴³ Kennedy 1987, S. 23

¹⁴⁴ vgl. Kennedy 1987, S. 24

¹⁴⁵ vgl. Kennedy 1987, S. 24

¹⁴⁶ Kennedy 1987, S. 28: „Buddhaschaft ist der Punkt, von dem an der Pfad jenseits unseres Auffassungsvermögens verläuft.“

¹⁴⁷ vgl. Kennedy 1987, S. 25

¹⁴⁸ vgl. Kennedy 1987, S. 25

5.3 Gemeinsamkeiten von Aussagen Piagets und dem buddhistischen Weltbild

Die vielfältigen Aufzeichnungen in den Kapiteln 5.1 und 5.2 ermöglichen eine erste begriffliche und inhaltliche Zusammenführung von Piaget und dem Buddhismus und somit die Beantwortung der ersten These.

Piaget war Zeit seines Forscherlebens von einer Idee angetan. Er wollte empirisch beweisen, dass Erkenntnis nach dem Prinzip der Gesamtstrukturen vor sich geht. Das setzt voraus, dass es eine Gesamtstruktur mit einer Funktionsweise gibt, die für alle Ebenen des Lebens gleich ist. Eine plötzliche Intuition¹⁴⁹ brachte Piaget diese Erkenntnis. Gemäss Piaget definiert sich die Gesamtstruktur durch die Beziehung der Elemente und des Ganzen. Sie ist, so Piaget, sehr fragil, da die Teile und das Ganze in stetiger Wechselwirkung miteinander sind und sich laufend gegenseitig beeinflussen.

Die oben erwähnten Punkte lassen sich bereits verschiedentlich an den Buddhismus anknüpfen. Piagets Beschreibungen können in das Prinzip der Universalen Bedingtheit¹⁵⁰ ein- oder untergeordnet werden oder aus Sicht des Buddhismus: Was Piaget be- oder umschreibt bestätigt das Prinzip der Universalen Bedingtheit. In den Aussagen von Piaget kommt zum Ausdruck, dass er von universellen Gesetzmässigkeiten ausgeht. Er benennt diese universelle Gesetzmässigkeiten Gesamtstruktur, welche durch eine bestimmte Funktionsweise organisiert ist. Im Weltbild von Piaget und demjenigen des Buddhismus gibt es somit erstens einen universellen, allumfassenden Aspekt und zweitens eine bestimmte Funktionsweise, welche diesem universellen Aspekt gerecht wird.

Die Beziehungen des Ganzen und der Elemente unterteilt Piaget in vier mögliche Wechselwirkungen. Die Gesamtheit der Beziehungen hält das System im Idealfall in einem stabilen Gleichgewicht. Das Prinzip der Universalen Bedingtheit besagt, dass alles im Wandel ist und das Universum aus Prozessen besteht. Denkt man Piagets Aussagen weiter, so führen sie genau zu diesem Ergebnis. Verändert sich ein Element, wirkt sich das auf das Ganze aus. Dies wiederum hat Konsequenzen auf

¹⁴⁹ siehe Kapitel 5.1.2

¹⁵⁰ siehe Kapitel 5.2.1

andere Elemente. Weil auch diese wieder in Wechselwirkungen zu weiteren Teilen stehen, werden auch die sich wieder verändern und anpassen. Der Idealfall des dauerhaften, stabilen Gleichgewichts ist nicht zu erreichen. Was Piaget Wechselwirkung nennt, kann auch als Prozess zwischen Elementen bezeichnet werden. Ein Prozess ist eine Wirkung auf eine Ursache, welche in einer Veränderung eines Elements zu suchen ist. Der Unterschied zwischen den Aussagen von Piaget und der buddhistischen Sichtweise besteht darin, dass nach buddhistischer Auffassung Elemente nicht existieren, da es einzig Prozesse gibt. Kennedy bezeichnet dies auch als die „...wesenhafte Unbeständigkeit von allem Bedingten...“¹⁵¹. Wie bereits gesehen, ist es für die Bewältigung des Alltags sinnvoll, eine mindestens vorübergehende Stabilität, d.h. Existenz von Elementen anzunehmen.

Hätte Piaget seine Vorstellung des stabilen Gleichgewichts zu Gunsten eines nur vorübergehend Gleichgewichts überwinden können, wäre wohl auch er zum Schluss gekommen, dass alles Wandel ist und das Universum aus Prozessen besteht. Seinen Überlegungen fehlt einzig ein kleiner Schritt und er hätte ebenfalls ein Prinzip im Sinne desjenigen der universalen Bedingtheit mit allen Konsequenzen formulieren können. Es ist wohl der Wunsch nach Stabilität, was auch eine vermeintliche Sicherheit nach sich zieht, was diesen Schritt verhinderte.

6 Piagets Empirie und der Buddhismus

Die zweite These, welche besagt, dass empirische Forschungen von Piaget mit den entsprechenden Schlüssen das Weltbild des Buddhismus bestätigen, wird exemplarisch am buddhistischen Konzept des Selbstbewusstseins und Piagets Untersuchungen zur Entwicklung der Objektpermanenz analysiert.

6.1 Die Entwicklung der Objektpermanenz nach Piaget

Die Grundlage für die Ausführungen zum Prozess der Bildung der Objektpermanenz ist das Kapitel I mit dem Titel „Entwicklung des Objektbegriffs“ in Jean Piagets Werk „Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde“.¹⁵² Ein paar einleitende Bemerkungen sollen

¹⁵¹ Kennedy 1987, S. 83

¹⁵² Piaget, J. (1974): *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Ernst Klett.

einen Überblick geben, was in den darauf folgenden Aufzeichnungen ausgeführt und belegt wird. Um die Übersicht des Textes zu gewährleisten, sind die Experimente und Beobachtungen von Piaget im Anhang zu finden.

Nach Aussagen Piagets existiert die Welt der Objekte nicht von Geburt an. Beim Kleinkind entwickelt sich die Wahrnehmung für die Objekte in verschiedenen Schritten. Dieser Prozess kann an der Bildung der Objektpermanenz dargestellt werden. Die Entwicklung der Objektpermanenz wird mit Experimenten „Suche nach Objekten“ aufgezeigt. Je nach dem, ob und wie nach einem Gegenstand gesucht wird oder nicht, kann geschlossen werden, ob und in welchem Grad der Gegenstand unabhängig vom Kind existiert. In verschiedenen Stufen beschreibt Piaget die Entwicklung dieser Objektpermanenz. Sie offenbart die schrittweise Trennung von Subjekt und Objekt, bis das Kind die Welt der Dinge so wahrnimmt wie Erwachsene. Piaget nennt dies die reale Welt. Parallel zur zunehmenden Unterscheidung von Subjekt und Objekt geschieht der Aufbau der Intelligenz. Denkleistungen mit inneren Bildern werden möglich.

Die Einführung im oben erwähnten Werk von Piaget schreibt Hans Aebli. Seine oder die Faszination des Buches wird im folgenden Zitat deutlich: „Das ist ja der Reiz und das Erstaunliche an diesem Buch, dass es uns zeigt, wie schemenhaft ungegliedert und immer wieder zerfliessend die frühe Wahrnehmung und Erkenntnis des Kindes ist: eine Welt ohne permanente Objekte, eine Welt, in der das Kind nicht weiss, welche Schauspiele es durch sein Tun erzeugt und was unabhängig von diesem „geschieht“, eine Welt, die räumlich und zeitlich noch gänzlich ungeordnet ist.“¹⁵³ Kleinkinder haben somit eine andere Wahrnehmung der Welt als Erwachsene. Daraus ergibt sich, dass das Kind vom ersten Lebenstag¹⁵⁴ an einen Erkenntnis bildenden Prozess durchläuft.¹⁵⁵ Was sich verändert, wird verschiedentlich versucht in Worte zu fassen. So wird es z.B. als „...Übergang vom Chaos zum Kosmos...“¹⁵⁶ beschrieben. Was während des Prozesses geschieht, drücken die folgenden Worte noch etwas präziser aus: „Wie wir sehen werden, stellt sich diese Organisation der realen Welt nun in dem Masse her, in dem sich das Ich, das sich entdeckt, von sich

¹⁵³ Piaget 1974, S. 8

¹⁵⁴ vgl. Piaget, 1974, S. 7

¹⁵⁵ vgl. Piaget 1974, S. 13

¹⁵⁶ Piaget 1974, S.13

selbst befreit und sich so als ein Ding unter Dingen, als ein Ereignis unter Ereignissen setzt.¹⁵⁷ Das Kind lernt die Struktur der Erscheinungen oder die Wirklichkeit kennen, in dem es handelnd eingreift und auf die Welt der Dinge einwirkt.¹⁵⁸ Das Ende des Prozesses wird von Aebli so erläutert: „Das Subjekt, das ursprünglich nicht von der Objektwelt differenziert und zugleich seiner selbst nicht bewusst war, unterscheidet sich nun von der Welt der Dinge und ist sich seiner selbst bewusst.“¹⁵⁹ Alternativ zur Bezeichnung des Prozesses als „Aufbau der Wirklichkeit“, könnte man diejenige vom „Aufbau der Dualität“, d. h. einer Welt mit einer Separation von Subjekt und Objekt wählen. Analog zu dieser Unterscheidung kann auch der Prozess aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Die subjektive Sichtweise konzentriert sich auf das Verhaltensrepertoire des Subjekts und dessen Entwicklung, während der objektive Pol des Prozess vom Aufbau des Weltbilds, d.h. der Welt der Dinge ausgeht.¹⁶⁰

Nimmt man nun an, dass das Kleinkind keine Trennung von Subjekt und Objekt wahrnimmt und will man untersuchen, wie diese Spaltung zu Stande kommt, so müsse man, nach Piaget, erklären, wie sich der Objektbegriff konstituieren würde.¹⁶¹ Er sieht für den Aufbau dieses Begriffs sechs aufeinander folgende Phasen vor, welche in den folgenden Abschnitten näher dargestellt werden. Die Informationen, welche eine Beschreibung des Prozesses ermöglicht, gewinnt Piaget aus unzähligen Beobachtungen und Experimenten¹⁶² zum Aufbau der Objektpermanenz. Dem Sinn nach geht es bei diesen Versuchen darum, ob nach einem Objekt gesucht wird oder nicht und wenn ja, wie genau sich diese Suche gestaltet. Nur wenn ein Kind aktiv und systematisch nach verschwundenen Objekten sucht, kann davon ausgegangen werden, dass dieses Objekt in seiner Wahrnehmung unabhängig von ihm existiert.

Bevor Piaget zu den Ausführungen der ersten beiden Stadien kommt, umschreibt er nochmals die äussere und innere Welt. Da diese Punkte elementar, d.h. den Anfangs- und Endpunkt des Prozesses bilden, sind und mit Worten etwas zu fassen versuchen, was jenseits von diesen liegt, werden sie je nochmals mit einem Zitat verdeutlicht. So notiert er zur äusseren Welt: „Eine Welt, die aus permanenten Ob-

¹⁵⁷ Piaget 1974, S. 13

¹⁵⁸ vgl. Piaget 1974, S. 9

¹⁵⁹ Piaget 1974, S. 9

¹⁶⁰ vgl. Piaget 1974, S. 7

¹⁶¹ vgl. Piaget 1974, S. 14

¹⁶² vgl. Piaget 1974, S. 15

jekten besteht, konstituiert nicht nur eine räumliche Welt, die der Kausalität in Form von Relationen zwischen Dingen als solchen gehorcht und die eine Ordnung in der Zeit besitzt, ohne fortwährendes Verschwinden und Wiederentstehen.“¹⁶³ Diese Welt ist stabil.¹⁶⁴ Sie unterscheidet sich von der inneren Welt, in die sich das Subjekt hineinstellt „...als ein besonderes Wesen innerhalb einer Gesamtheit...“¹⁶⁵. Zur inneren Welt schreibt er weiter: „Im Gegensatz dazu ist die Welt ohne Objekte eine Welt, deren Raum keineswegs eine feste Umwelt bildet, sondern sich darauf beschränkt, die Handlungen des Subjekts selbst zu strukturieren: Es ist eine Welt von Bildern, von denen jedes einzelne mehr oder minder bekannt und analysiert sein kann, die aber alle auf unberechenbare Art verschwinden und wieder erscheinen.“¹⁶⁶ Die einzige bewegende Kraft in dieser Welt ist die Aktivität des Subjekts.¹⁶⁷

Stadium 1 und 2: Kein besonderes Verhalten in Bezug auf die verschwundenen Objekte¹⁶⁸

Zu Beginn des Kapitels zum ersten und zweiten Stadium untersucht Piaget das Phänomen des Wiedererkennens. Es ist offensichtlich, dass ein Säugling bereits fähig ist, Dinge und Personen wieder zu erkennen. Allerdings beweist dies nach Piaget nicht, dass das Wiedererkennen „...an sich ein Wiedererkennen von Objekten...“¹⁶⁹ ist. In den Erläuterungen zu dieser Behauptung werden einige interessante Fakten erwähnt, die für die Zusammenführung von Piaget und dem buddhistischen Konzept des Selbstbewusstseins interessant sind. Deshalb wird hier auf das Phänomen eingegangen.

Wenn Kleinkinder wieder erkennen ist dies, „...ein elementarer Akt einfacher sensorischer Assimilation.“¹⁷⁰ Dieser ist zu unterscheiden vom Wiedererkennen als „...Ergebnis einer äusserst komplexen intellektuellen Elaboration...“¹⁷¹. Wiedererkennen in dieser umfassenderen Form ist an ein Bild im *Gedächtnis* gebunden und ist ein *Erinnern*, d.h. „...einer Assoziation zwischen diesem Bild und den gegenwärtigen

¹⁶³ Piaget 1974, S. 14

¹⁶⁴ vgl. Piaget 1974, S. 14

¹⁶⁵ Piaget 1974, S. 14

¹⁶⁶ Piaget 1974, S. 14

¹⁶⁷ vgl. Piaget 1974, S. 14

¹⁶⁸ vgl. Piaget 1974, S. 15ff

¹⁶⁹ Piaget 1974, S. 16

¹⁷⁰ Piaget 1974, S. 16

¹⁷¹ Piaget 1974, S. 16

gen Empfindungen...“¹⁷². Dieses Bild kann auch abgerufen werden, wenn das Objekt abwesend ist und führt „...von da an zum Glauben an die Permanenz des Objekts...“¹⁷³. Die elementarste Form des Wiedererkennens erfordert kein Bild im Geist, sondern es genügt, „...“, dass die vorher dem Ding gegenüber angenommene Haltung wieder ausgelöst wird und dass bei dieser neuen Wahrnehmung nichts diesem Schema entgegensteht.“¹⁷⁴ Das Subjekt erkennt also vorerst eine eigene Reaktion und erst später ein Objekt als solches.¹⁷⁵ Dem elementaren Wiedererkennen ist eine Befriedigung und eine Vertrautheit, welcher nur von der „...wesentlichen Tatsache der Kontinuität eines Schemas...“¹⁷⁶ herrühren kann, eigen. Sobald ein Objekt neu ist und die Handlung hemmt, findet kein Wiedererkennen statt. Die entscheidende Rolle, damit ein Wechsel vom elementaren zum komplexeren Wiedererkennen stattfinden kann, spielt *Widerstand*. In den Worten von Piaget tönt dies wie folgt: „...wenn jedoch das Objekt der Aktivität des sensomotorischen Schemas hinreichend Widerstand leistet, um eine momentane Desadaptation zu schaffen, bald darauf aber eine erfolgreiche Readaption zulässt, dann also wird die Assimilation vom Wiedererkennen begleitet: Dieses ist nichts als das Sichbewusstwerden dieser gegenseitigen Übereinstimmung zwischen einem gegebenen Objekt und dem schon zur Assimilation vorbereiteten Schema.“¹⁷⁷ Die Entstehung des Objektbegriffs geht demnach nicht ohne Komplikationen über die Bühne. So ist das Kriterium einer Objektivierung ein Bruch in der Kontinuität zwischen den wahrgenommenen Dingen und den elementaren sensomotorischen Verhaltensschemata.¹⁷⁸

Dieser Bruch der Kontinuität ist Voraussetzung für die Entwicklung der Trennung von Subjekt und Objekt. Ist er vollbracht, nimmt der Prozess der Erkenntnisbildung seinen Lauf. Sichtbar gemacht wird dieser Prozess durch das Auftreten von Verhaltensweisen, welche sich je nach Entwicklungsstand unterscheiden. Die Suche nach verschwundenen Gegenständen, der Glaube an die Permanenz von solchen und deren bildhafte Erinnerungen kennzeichnen das Ende des Prozesses. An dessen Anfang herrscht, wie Piaget schreibt, „...eine vollkommene Kontinuität

¹⁷² Piaget 1974, S. 16

¹⁷³ Piaget 1974, S. 16

¹⁷⁴ Piaget 1974, S. 16

¹⁷⁵ vgl. Piaget 1974, S. 17

¹⁷⁶ Piaget 1974, S. 16/17

¹⁷⁷ Piaget 1974, S. 17

¹⁷⁸ vgl. Piaget 1974, S. 17

zwischen der Handlung und der Umwelt...“¹⁷⁹, was zu „...keiner Reaktion ausser der unmittelbaren und aktuellen Aktivität...“¹⁸⁰ führt.

Soweit zur Wiedererkennung, welche Piaget dazu dient, die Entwicklung der Objektpermanenz einzubetten, d.h. deren Anfang- und Endstadium zu beschreiben.

Zwei Verhaltenstypen bringen nach Piaget das Kind im ersten Stadium dahin, „...“, das absolut Unmittelbare hinter sich zu lassen und den wahrgenommenen Bildern einen Beginn von Kontinuität zu sichern.“¹⁸¹ Die eine der Verhaltensweise ist die Koordination zwischen verschiedenen Schemata und die andere diejenige der sensomotorischen Akkommodation.¹⁸²

Bei der Koordination von mehreren Schemata verweist Piaget auf das Sehen und das Hören. Ab dem zweiten bis dritten Monat, sucht das Kind die Dinge, die es hört. Zur Konsequenz daraus ein Zitat: „Es ist klar, dass eine solche Koordination den sensorischen Bildern einen höheren Grad von Beständigkeit verleiht, als wenn sie nur mit einer einzigen Art von Schemata wahrgenommen werden.“¹⁸³ Verbunden mit diesem Suchen sind Vorahnungen oder Erwartungen, welche „...Bestätigungen der Beständigkeit und der Kohärenz der Aussenwelt sind.“¹⁸⁴ Voraussetzung für die Entwicklung der Objektpermanenz ist eine Entwicklung der Sinne, wie Sehen und Hören und die Fähigkeit, diese zu kombinieren. Vom Suchen in diesem Stadium zum Objektbegriff ist es, wie Piaget meint, noch sehr weit. Der Grund für das Suchen des Kleinkindes liegt nicht an einer Vorstellung der Welt mit stabilen Dingen, sondern daran, dass jedes Assimilationsschema darauf ausgeht, die ganze Wirklichkeit einzubeziehen.¹⁸⁵ Diese Anmerkung von Piaget bedingt, dass das Kleinkind einen Sinn oder eine Ahnung für die ganze Wirklichkeit hat. Der Unterschied etwas sehen zu wollen beim Kind und beim Erwachsenen liegt darin, dass der Säugling einzig versucht, die Wirklichkeit zu erfassen, während die Suche beim Erwachsenen mit dem „...Glauben an die dauerhafte Existenz des Objekts...“¹⁸⁶ einhergeht. Der Säugling

¹⁷⁹ Piaget 1974, S. 17

¹⁸⁰ Piaget 1974, S. 17

¹⁸¹ Piaget 1974, S. 18

¹⁸² vgl. Piaget 1974, S. 18

¹⁸³ Piaget 1974, S. 18

¹⁸⁴ Piaget 1974, S. 19

¹⁸⁵ vgl. Piaget 1974, S. 19

¹⁸⁶ Piaget 1974, S. 19

betrachtet das Bild, das er anschaut, als Verlängerung, wenn nicht als Produkt seines Bemühens.¹⁸⁷

Zur sensomotorischen Akkommodation erklärt Piaget, dass es nicht nur zu einer Vorwegnahme der Wahrnehmung kommt, wie bei der Koordination von Schemata, sondern auch zu Verlängerungen, d.h. zur Fortführung von Handlungen, die sich auf das wahrgenommene Bild beziehen, auch wenn dieses Bild bereits verschwunden ist.¹⁸⁸ Diese Aussage belegt Piaget mit diversen Beobachtungen, die sich auf das Sehen, Hören oder Greifen beziehen. Eine Auswahl davon ist im Anhang aufgelistet.¹⁸⁹ Sie zeigen, dass die Verhaltensweisen der Säuglinge dem Suchen vermeintlich ähnlich scheinen, jedoch weit davon entfernt sind, ein „...wirkliches Suchen von Objekten.“¹⁹⁰ zu sein. Im Gegensatz zur aktiven Suche beschreibt Piaget die Passivität so, dass „...bei den gegenwärtigen (Anm. im Stadium 1 und 2) Verhaltensweisen entweder einfaches Abwarten vorliegt oder das Suchen ohne weiteres den vorherigen Akt der Akkommodation fortsetzt. In den beiden letzten Fällen ist das erwartete Objekt also noch auf die eigene Handlung bezogen.“¹⁹¹

Stadium 3: Anfang der Permanenz, die die Anpassungshandlungen fortsetzt¹⁹²

Zu Beginn der Ausführungen zum dritten Stadium, welches Piaget als Zwischenperiode bezeichnet, ordnet er dieses in den ganzen Prozess ein: „Die Verhaltensweisen im dritten Stadium sind die, die sich zwischen den Anfängen des Greifens nach den gesehenen Dingen und den Anfängen des aktiven Suchens nach den verschwundenen Gegenständen beobachten lassen. Sie gehen also dem Objektbegriff voraus, bedeuten aber einen Fortschritt in der Verfestigung der Welt, die von der eigenen Handlung abhängt.“¹⁹³ Das Alter, welches Piaget diesem Stadium zuteilt, liegt zwischen drei und neun Monaten.¹⁹⁴ In dieser Zeitspanne eignet sich das Kind fünf unterschiedliche Verhaltensweisen an:

¹⁸⁷ vgl. Piaget 1974, S. 19

¹⁸⁸ vgl. Piaget 1974, S. 19

¹⁸⁹ siehe Anhang Punkt 1

¹⁹⁰ Piaget 1974, S. 21

¹⁹¹ Piaget 1974, S. 21

¹⁹² vgl. Piaget 1974, S. 24ff

¹⁹³ Piaget 1974, S. 24

¹⁹⁴ vgl. Piaget 1974, S. 24

1. die visuelle Akkommodation an schnelle Bewegungen
2. das unterbrochene Greifen
3. die differenzierte Zirkulärreaktion
4. die Wiederherstellung eines unsichtbaren Ganzen von einem sichtbaren Teil aus
5. die Beseitigung von Hindernissen, die die Wahrnehmung behindern¹⁹⁵

Im Folgenden werden die kennzeichnenden Merkmale der einzelnen Verhaltensweisen aufgeführt.

Zu 1.: Visuelle Akkommodation an schnelle Bewegungen¹⁹⁶

Mit folgendem Satz antizipiert Piaget das Resultat seiner Beobachtungen: „Die „visuelle Akkommodation an schnelle Bewegungen“ ermöglicht eine Vorwegnahme künftiger Positionen des Objekts und verleiht diesem folglich eine gewisse Permanenz.“¹⁹⁷ Diese Permanenz ist immer noch bezogen auf den Akt der Akkommodation, d.h. sie ist nur eine Verlängerung der im Ablauf begriffenen Handlung.¹⁹⁸ Der Fortschritt liegt darin, „...als die vorgesehene Position des Gegenstandes eine neue und nicht eine gerade vorher festgestellte Position ist, zu der der Blick einfach zurückkehrt.“¹⁹⁹ Grundlage für diese Erkenntnisse Piagets sind vor allem Beobachtungen zur Reaktionen auf das Fallenlassen von Gegenständen. Im Anhang sind einige Beispiele dazu notiert.²⁰⁰ An Hand verschiedener Verhaltensweisen wird eine Entwicklung deutlich:

- Laurent zeigt zu Beginn keine Reaktion auf das Fallen lassen eines Gegenstandes.
- Das Suchen ist am Anfang häufiger, wenn das Kind den Gegenstand selber fallen lässt oder die Anfangsbewegung des Falls beobachtet.
- Langsame Bewegungen oder Geräusche helfen die Bahn des Gegenstandes zu rekonstruieren.

¹⁹⁵ vgl. Piaget 1974, S. 24

¹⁹⁶ vgl. Piaget 1974, S. 24ff

¹⁹⁷ Piaget 1974, S. 24

¹⁹⁸ vgl. Piaget 1974, S. 28

¹⁹⁹ Piaget 1974, S. 24

²⁰⁰ siehe Anhang Punkt 2.1

Dies unterstreicht die Behauptung Piagets, dass eine Permanenz im Entstehen ist. Allerdings ist sie auf Handlungen bezogen.²⁰¹ Der Unterschied zum ersten Stadium ist kein qualitativer, sondern nur ein gradueller. Im Gegensatz zur absoluten Unmittelbarkeit im ersten Stadium, scheint hier der Ansatz von Erinnerung vorhanden zu sein. Sie ist mit der eigenen Handlung verbunden und nur in gewissen isolierten Situationen zu beobachten.²⁰²

Zu 2.: das unterbrochene Greifen²⁰³

Im Gegensatz zum ersten Punkt, die visuell Anzeichen einer Permanenz andeuten, beschreibt Piaget unter dem Titel „das unterbrochene Greifen“ die Anfänge taktiler Objekte. Analog dem Verfolgen eines Objekts mit dem Blick, „...lernt das Kind tatsächlich mit einem Mal die Körper, die ihm entfallen sind, mit der Hand zu verfolgen, selbst wenn es sie nicht sieht.“²⁰⁴ So wird den taktilen Objekten ein Beginn von Permanenz zu verleihen.²⁰⁵ Auch dazu sind zwei Experimente Piagets im Anhang aufgeführt.²⁰⁶

Zu 3.: differenzierte oder aufgeschobene Zirkulärreaktion²⁰⁷

Was Piaget darunter versteht, soll das folgende Zitat darlegen: „Wir denken ausschliesslich an jene Handlungen, in deren Verlauf die Zirkulärreaktion durch die Umstände unterbrochen worden ist, um wenig später ohne jede äussere Anregung wieder aufgenommen zu werden.“²⁰⁸ Die Permanenz ist in diesem Fall komplexer als in den Punkten 1 und 2 und führt so zu einer grösseren Festigung der wahrgenommenen Bilder.²⁰⁹ Die Ansammlung und Systematisierungen von Verhaltensweisen im Sinne von aufgeschobenen Zirkularreaktionen bringen als eine der fruchtbarsten

²⁰¹ vgl. Piaget 1974, S. 29

²⁰² vgl. Piaget 1974, S. 30

²⁰³ vgl. Piaget 1974, S. 30ff

²⁰⁴ Piaget 1974, S. 30

²⁰⁵ vgl. Piaget 1974, S. 30

²⁰⁶ siehe Anhang Punkt 2.2

²⁰⁷ vgl. Piaget 1974, S. 33ff, Definition Zirkulärreaktion: Das Kind reproduziert interessante Ergebnisse, welche durch die Umwelt hervorgerufen werden. Vgl. Piaget 1974, S. 33

²⁰⁸ Piaget 1974, S. 34

²⁰⁹ vgl. Piaget 1974, S. 34

Quellen²¹⁰ allmählich den Glauben an die Permanenz der Aussenwelt mit sich.²¹¹ Beispiele dazu werden im Anhang beschrieben.²¹²

Zu 4.: die Wiederherstellung eines unsichtbaren Ganzen von einem sichtbaren Teil aus²¹³

und

zu 5.: die Beseitigung von Hindernissen, die die Wahrnehmung behindern²¹⁴

Da die Verhaltensweisen unter Punkt 4 und 5 eng miteinander zusammenhängen, werden sie gemeinsam erläutert. Beobachtungen zu beiden Punkten sind im Anhang zitiert.²¹⁵

Beide Verhaltensweisen zeigen ein Suchen, welches sich jedoch noch vom aktiven Suchen im 4. Stadium unterscheidet. So wird ausschliesslich nach Gegenständen gesucht, die noch teilweise sichtbar sind. Verschwinden sie ganz, reagieren die Kinder nicht, d.h. sie versuchen nicht, sie wieder zu ergreifen oder fassen. Die Suche nach dem Gegenstand ist wie bei den vorangegangenen Verhaltensweisen eine Verlängerung einer Handlung oder eine unterbrochene Handlung, die wieder aufgenommen wird.²¹⁶ Im Gegensatz dazu, ist z.B. die Beseitigung einer Schirmwand, um einen verschwundenen Gegenstand wieder in Besitz zu nehmen, eine komplizierte und neue Handlung und sie wird von Piaget bereits dem 4. Stadium zugeordnet. Den Unterschied beim Beseitigen von Hindernissen beschreibt er wie folgt: „In diesem letzten Fall (Anm.: der Beseitigung einer Schirmwand, die den Gegenstand verdeckt) muss das Kind tatsächlich für den Augenblick auf seine Bemühung des Greifens nach dem Objekt verzichten, um eine als solche aufgefasste Schirmwand fortzunehmen; im ersten Fall dagegen sieht das Kind einen Teil des Gegenstandes, den es zu ergreifen sucht; es rekonstruiert seine Ganzheit nur im Zusammenhang mit dieser unmittelbaren Handlung und macht, wenn es das Hindernis beseitigt, nichts weiter

²¹⁰ vgl. Piaget 1974, S. 34

²¹¹ vgl. Piaget 1974, S. 36

²¹² siehe Anhang Punkt 2.3

²¹³ vgl. Piaget 1974, S. 36ff

²¹⁴ vgl. Piaget 1974, S. 40ff

²¹⁵ siehe Anhang Punkt 2.4

²¹⁶ vgl. Piaget 1974, S. 43

als das, was es ständig tut, wenn es irgendein Spielzeug von seinen Decken befreit, mit denen es dieses ungeschickt ergriffen hat.“²¹⁷

Obwohl die zwei letzten beschriebenen Verhaltensweisen auf eine Objektpermanenz hinweisen könnten, bestreitet dies Piaget vehement. Die Bemühungen des Kindes implizieren keine substantielle Permanenz. Sie ergibt sich aus der zirkulären Aktivität, d.h. sie ist letzten Endes die assimilatorische Aktivität selbst.²¹⁸ „Die Welt des Kindes ist immer noch nur eine Gesamtheit von Bildern, die im Augenblick der Handlung aus dem Nichts kommen, um mit ihrem Erlöschen wieder dorthin zurückzukehren.“²¹⁹

Stadium 4: Aktives Suchen nach dem verschwundenen Objekt, aber ohne Berücksichtigung der Reihenfolge der sichtbaren Verlagerungen²²⁰

Den wesentlichen Fortschritt dieses Stadium beschreibt Piaget folgendermassen: „Von jetzt an sucht es sogar ausserhalb des Wahrnehmungsfeldes, d.h. hinter den Schirmwänden, die zwischen das Subjekt und das wahrgenommene Bild gestellt worden sein können.“²²¹ Dieses Suchen nennt Piaget das aktive Suchen.²²² Es geschieht unabhängig von der Akkommodationsbewegung, d.h. im Verlauf der Handlung mit dem Objekt kommen neue Handlungen, welche nach dem Objekt suchen, dazu.²²³ Allerdings ist dieses Suchen noch einer einschränkenden Bedingung unterworfen: „Das Kind sucht und stellt sich das Objekt nur in einer bevorzugten Position vor, d.h. an dem ersten Ort, wo es versteckt und wiedergefunden wurde.“²²⁴ Zwei Experimente dazu sind im Anhang aufgeführt.²²⁵ Den Objektbegriff in diesem Stadium umschreibt Piaget im folgenden Satz: „Das Objekt des vierten Stadiums liegt also noch zwischen dem „zur Verfügung stehenden Ding“ der vorhergehenden

²¹⁷ Piaget 1974, S. 43/44

²¹⁸ vgl. Piaget 1974, S. 50

²¹⁹ Piaget 1974, S. 50

²²⁰ Piaget 1974, S. 51ff

²²¹ Piaget 1974, S. 51

²²² vgl. Piaget 1974, S. 43 und S. 56

²²³ vgl. Piaget 1974, S. 43

²²⁴ Piaget 1974, S. 56

²²⁵ siehe Anhang Punkt 3

Stadien und dem eigentlichen Objektbegriff des fünften und sechsten Stadiums.²²⁶

Das Alter, welches Piaget diesem Stadium zuordnet liegt um die neun Monate.²²⁷

Stadium 5: Das Kind berücksichtigt aufeinanderfolgende Verlagerungen des Objekts²²⁸

Am Anfang des 5. Stadiums, welches vom Ende der ersten Lebensjahres bis ca. Mitte des zweiten dauert²²⁹, lernt das Kind, sichtbaren Verlagerungen Rechnung zu tragen.²³⁰ Piaget präzisiert: „An diesem Punkt hat der Phänomenismus also dem Bewusstsein von Beziehungen den Platz geräumt. Das Kind berücksichtigt alle sichtbaren Verlagerungen, die es beobachtet hat, und abstrahiert das Objekt von seinem praktischen Kontext.“²³¹ Hin und wieder gelingt es jedoch dem Kind auch einen verlagerten Gegenstand zu finden. Dafür gibt es verschiedene Begründungen. Als einen Grund nennt Piaget „...glückliche Zufälle...“²³². Allerdings kann es durch Üben ein praktisches Schema des Suchens anlegen. Dass es sich dabei noch nicht um ein Bewusstsein der Beziehungen handelt, wird von Piaget so erklärt, dass veränderte Bedingungen, z.B. Aufnahme des Versuchs zu einem späteren Zeitpunkt oder leicht verändertes Experiment, ein Scheitern verursachen. Das Kind fällt in Verhaltensweisen, welche typisch für das 3. Stadium sind zurück.²³³ Gelungene Suchversuche von unsichtbar verlagerten Objekten sind somit das Werk eines empirischen Lernens und nicht einer Ableitung der Beziehungen selbst.²³⁴

Die Ergebnisse führen bei Piaget zu weitreichenden Schlüssen. Sie sind ein gutes Beispiel für das Gesetz der „Verschiebungen“. Dieses Gesetz lautet so: „Wenn eine Operation von einer Bewusstseins- oder Handlungsebene zu einer andern überwechselt, so muss sie auf dieser neuen Ebene wieder erlernt werden.“²³⁵ Angewandt auf die Bildung des Objektbegriffs heisst dies, dass die Positionsbeziehungen der Ebene der sensomotorischen Wahrnehmung auf der Ebene der Vorstellung mit den

²²⁶ Piaget 1974, S. 51

²²⁷ vgl. Piaget 1974, S. 52

²²⁸ vgl. Piaget 1974, S. 70ff

²²⁹ vgl. Piaget 1974, S. 70

²³⁰ vgl. Piaget 1974, S. 71

²³¹ Piaget 1974, S. 72

²³² Piaget 1974, S. 72

²³³ vgl. Piaget 1974, S. 77

²³⁴ vgl. Piaget 1974, S. 77

²³⁵ Piaget 1974, S. 80

entsprechenden Beziehungen neu aufgebaut, d.h. gelernt werden müssen.²³⁶ Der Objektbegriff hat in diesem Stadium bereits eine permanente Substanz, wenn es um sichtbare Verlagerungen geht, bleibt aber noch von einem praktischen Schema abhängig, wenn die Verlagerungen unsichtbar sind.²³⁷ Erst im 6. Stadium wird das Kind fähig, Objekte zu finden, welche unsichtbaren Verlagerungen unterworfen wurden, d.h. die Ebene der Vorstellung etabliert sich.²³⁸

Eine Versuchsreihe, welche die oben aufgeführten Aussagen belegt, ist im Anhang zu finden.²³⁹

Stadium 6: Die Vorstellung der unsichtbaren Verlagerung²⁴⁰

Ab diesem Stadium wird das Kind fähig, die Dinge, deren Verlagerungen nicht sichtbar sind, als Objekte zu konstituieren.²⁴¹ Dies gelingt, weil es mit einer neuen Methode, der Vorstellung, die Probleme lösen kann. Piaget dazu: „Grob ausgedrückt könnte man sagen, dass das Kind fähig geworden ist, sein Suchen mit Hilfe der Vorstellung zu steuern.“²⁴² Unsichtbare Verlagerungen nachzuvollziehen setzt Denken und ein „...wirkliches Bewusstsein der Beziehungen...“²⁴³ voraus.

In Bezug auf den Objektbegriff heisst das, dass die Permanenz eines Objekts nicht mehr von der eigenen Handlung abhängt, sondern von einer Menge von räumlichen und kinematischen Gesetzen, die unabhängig vom Ich sind.²⁴⁴ Die Trennung von Objekt und Subjekt ist vollzogen und das Objekt gewinnt im Bewusstsein des Subjekts einen neuen und höchsten Grad von Freiheit.²⁴⁵ Auch der eigene Körper wird als Objekt aufgefasst und er ist ein Element in „...einer festen Welt von koordinierten Objekten...“²⁴⁶ Piaget bezeichnet diesen Moment als den „...Endpunkt des Aufbaus der Objekte auf dem sensomotorischen Gebiet.“²⁴⁷ Im Laufe der folgenden Jahre, lernt das Kind dann, die Methode der Vorstellung auf die ganze Wirklichkeit anzu-

²³⁶ vgl. Piaget 1974, S. 81

²³⁷ vgl. Piaget 1974, S. 81

²³⁸ vgl. Piaget 1974, S. 83

²³⁹ siehe Anhang Punkt 4

²⁴⁰ vgl. Piaget 1974, S. 82ff

²⁴¹ vgl. Piaget 1974, S. 82

²⁴² Piaget 1974, S. 85

²⁴³ Piaget 1974, S. 85

²⁴⁴ vgl. Piaget 1974, S. 86

²⁴⁵ vgl. Piaget 1974, S. 87

²⁴⁶ Piaget 1974, S. 89

²⁴⁷ Piaget 1974, S. 89

wenden.²⁴⁸ Etwas allgemeiner formuliert dies Piaget im letzten Satz der Beschreibungen zu diesem Stadium: „Die Reflexion und das begriffliche Denken werden diese Elaboration auf neuen Ebenen der schöpferischen Intelligenz fortsetzen.“²⁴⁹

Auch zu diesem letzten Stadium ist eine Beobachtungsreihe von Piaget im Anhang aufgeschrieben.²⁵⁰

6.1.1 Zusammenfassung

Die Zusammenfassung wird bereits mit Blick auf die Zusammenführung von Piaget und dem Buddhismus zur Klärung der zweiten These erstellt. Die entscheidende Veränderung, welche im Prozess der Entstehung der Objektpermanenz stattfindet, ist die Trennung von Subjekt und Objekt. Sie ist Voraussetzung für Bilder im Geist, Vorstellungen, Erinnerungen und die Möglichkeit, so Probleme zu lösen, zu denken und im Geist schöpferisch tätig zu sein.

Für den Säugling besteht diese Zweiteilung nicht, alles ist kontinuierlich. Zum Bruch der Kontinuität kommt es, sobald Hindernisse oder Widerstand in irgendeiner Form wahrgenommen werden. In den verschiedenen Phasen beschreibt Piaget, wie Kinder nach und nach lernen, Widerstände zu überwinden, was einher geht mit der zunehmenden Spaltung von Subjekt und Objekt und der Entstehung von dauerhaften Bildern im Geist.

In den Erläuterungen zu den ersten beiden Stadien werden die Verhaltensweise der Koordination von verschiedenen Schemata und die sensomotorische Akkommodation erwähnt. Die Fähigkeit, Schemata zu kombinieren ist nötig, damit einfache Hindernisse gemeistert werden können. Sieht ein Kind z. B. einen Gegenstand nicht mehr, hört ihn aber noch, so kann es dank der Kombination von Hören und Sehen den Kopf wieder in die Richtung des Geräuschs drehen und nach dem Gegenstand Ausschau halten. Die sensomotorische Akkommodation ermöglicht das Fortführen

²⁴⁸ vgl. Piaget 1974, S. 82

²⁴⁹ Piaget 1974, S. 89

²⁵⁰ siehe Anhang Punkt 5

einer Handlung nach einer kurzen Unterbrechung, was der Überwindung eines geringen Widerstandes in zeitlicher Hinsicht bedeutet.

Im 3. Stadium werden die Hürden grösser und somit sind raffiniertere Strategien nötig, diese zu bewältigen. Visuell, taktil und auch in Bezug auf Zirkulärhandlungen reagiert das Kind nun auch auf längere Verzögerungen. Es kann neue Positionen eines Objekts vorwegnehmen, kann das Greifen unterbrechen oder Zirkulärreaktionen aufschieben. Langsam wächst der Glaube an die Permanenz der Objekte und damit verbunden ist die zunehmende Unterscheidung von Subjekt und Objekt. Das Suchen nach teilweise sichtbaren Gegenständen, ebenfalls im 3. Stadium, weist darauf hin, dass das Kind mit Hilfe des sichtbaren Teils ein Ganzes machen kann, d. h. den Gegenstand wieder erkennt, was ein Bild von ihm voraussetzt. Nach Piaget sind diese Bilder jedoch immer noch an den Augenblick gebunden, d.h. ohne sichtbaren Teil, wird nicht nach einem Objekt gesucht.

Das ändert sich im 4. Stadium, wo ein Kind auch einen ganz verdeckten Gegenstand sucht. Der Widerstand, z.B. in Form eines Tuches ist bereits beträchtlich und kann überwunden werden, unter der Bedingung, dass keine Verlagerungen des Objekts stattfinden. Die Entzweiung von Objekt und Subjekt ist vollbracht. Allerdings ist die Denkleistung noch nicht so weit fortgeschritten, dass Beziehungen hergestellt werden können.

Im nächsten, dem 5. Stadium, lernt das Kind, sichtbare Verlagerungen nachzuvollziehen. Das praktische Üben des Suchens geht einher mit dem Üben und Bewusstwerden von Beziehungen. Dieses Lernen von Beziehungen auf der Handlungsebene ist wiederum Voraussetzung für die nächsten Entwicklungsschritte, welche sich auf einer neuen Ebene abspielen.

Es ist die Ebene der Vorstellungen, welche im 6. Stadium hinzukommt. Hier wird das Kind fähig, Gegenstände auch nach unsichtbaren Verlagerungen zu finden. Dies geschieht mit der neuen Methode der Vorstellung. Denken und Probleme lösen sind auf der gegenständlichen Ebene möglich. Im weiteren Verlauf der Entwicklung des Kindes können diese Fähigkeiten nach Piagets Gesetz der Verschiebungen auf

neuen, abstrakteren Ebenen angewandt werden und werden so zur schöpferischen Intelligenz.

Die Welt des Kleinkindes, welche Aebli als eine Welt ohne permanente Objekte bezeichnet, in welcher das Kind nicht weiss, was es durch sein Tun bewirkt und die räumlich und zeitlich noch gänzlich ungeordnet ist, ist mit dem Abschluss des 6. Stadiums eine andere. Anstelle vom Sein im Hier und Jetzt ist es in einer Welt mit Raum, Zeit und Kausalität angekommen.

6.2 Buddhistisches Konzept des Selbstbewusstseins

In den folgenden Kapiteln wird das buddhistische Konzept des Selbstbewusstseins erklärt und, eng damit im Zusammenhang, das buddhistische Verständnis von Verstand und Denken wiedergegeben.

6.2.1 Selbstbewusstsein

Das Selbstbewusstsein spielt in der Lehre des Buddhismus eine massgebliche Rolle, weil es die Voraussetzung für die bewusste Weiterentwicklung ist.²⁵¹ Dieses Kapitel soll die verschiedenen Aspekte des Selbstbewusstseins und dessen Entwicklung näher erläutern.

Das Selbstbewusstsein oder das reflexive Bewusstsein ist eine Art des Bewusstseins, das im Menschen zur vollen Entfaltung kommt.²⁵² Allerdings scheint sich das Selbstbewusstsein auch beim einzelnen Menschen im Verlauf seines Lebens zu entwickeln. Dazu Kennedy: „Mit wachsender Selbstbewusstheit trifft das Individuum ... - in seiner Erfahrung eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen dem, was es selbst, und dem, was etwas anderes ist.“²⁵³ Diese Spaltung zwischen „Ich“ und „anderes“ hat verschiedene Konsequenzen und bietet diverse Möglichkeiten.

Das *Gedächtnis* oder die Erinnerung ist vielleicht der wichtigste Aspekt des Selbstbewusstseins. Sich seiner selbst bewusst zu sein, heisst ein Gefühl für eine Vergangenheit und eine sich daraus herleitende Identität zu haben. Damit verbunden ist die

²⁵¹ vgl. Kennedy 1987, S. 36

²⁵² vgl. Kennedy 1987, S. 34

²⁵³ Kennedy 1987, S. 34

Möglichkeit, sich die Verknüpfung der eigenen Handlungen und ihrer Folgen bewusst zu werden.²⁵⁴ Die Erkenntnis aus dieser Ursache – Wirkung – Prinzip ist, dass die Konsequenzen für Taten in der Verantwortung des Urhebers liegt.

Eine andere Funktion des Selbstbewusstseins ist die *Imagination*. Die bildhafte Vorstellung erlaubt uns, die gegebene Situation zu verlassen und „...ungehindert durch die ungezählten Möglichkeiten des Daseins zu schweifen.“²⁵⁵ Im Gegensatz zum Gedächtnis, welches die Vergangenheit ermöglicht, bringt uns die Imagination die Zukunft, indem sie uns zu Vorstellungen von Zielen oder Absichten verhilft. Sie ist gemäss buddhistischen Konzeptionen das Vermögen, spirituelle Wahrheit zu erfassen.²⁵⁶ Neben diesem schöpferischen Potential, welches dem Spiralen – Pfad zuzuordnen ist, braucht es Imagination, um Mitgefühl für andere Menschen zu empfinden. Kennedy dazu: „Zwar haben wir uns selbst als die Mitte unseres Tuns und Erlebens identifiziert, doch können wir nun auch sehen, dass andere ebenfalls ein Selbst haben.“²⁵⁷ Die Kehrseite der Imagination ist offensichtlich und gehört zum Pfad des Rades: sie kann destruktive Vorstellungen hervorbringen und so „...Verdrehungen und Pervertierungen des Selbstbewusstseins bewirken.“²⁵⁸

Die Spaltung des Subjekts und des Objekts und die daraus entstehende Spannung von entscheidender Bedeutung im Buddhismus, weil es die höhere Evolution, dessen Ziel das Buddha-Bewusstsein ist, prägt. „Dieses Buddha - Bewusstsein ist frei von allem Leiden und erfährt einzig jene „Glückseligkeit“, angesichts derer das Glück unseres Alltags schal und abgeschmackt erscheint.“²⁵⁹ Der Weg zu diesem Ziel beginnt mit der Annahme und der vollen Entfaltung unserer Individualität²⁶⁰ und unseres Seins, welches die körperlichen, emotionalen und intellektuellen Aspekte beinhaltet.²⁶¹ Erst wenn die dualistische Unterscheidung von „Ich“ und „anderem“ gefestigt ist, kann sie transzendiert werden.²⁶² Selbstbewusstsein wird dann zuerst durch spirituelles Bewusstsein und anschliessend durch das transzendente Bewusstsein abgelöst.

²⁵⁴ Kennedy 1987, S. 34

²⁵⁵ Kennedy 1987, S. 35

²⁵⁶ vgl. Kennedy 1987, S. 36

²⁵⁷ Kennedy 1987, S. 36

²⁵⁸ Kennedy 1987, S. 35

²⁵⁹ Kennedy 1987, S. 39

²⁶⁰ Kennedy 1987, S. 36

²⁶¹ Kennedy 1987, S. 37

²⁶² Kennedy 1987, S. 37

Dieser Prozess der Entwicklung des Bewusstseins geht einher mit der abnehmenden Trennung von Subjekt und Objekt bis hin zu deren Aufhebung oder Heilung.

6.2.2 Verstand²⁶³ und Denken

Imagination kann als „...die Fähigkeit, im Geiste Bilder von etwas zu vergegenwärtigen, das den Sinnen nicht tatsächlich anschaulich gegeben ist...“²⁶⁴ definiert werden. So eint und transzendiert es Denken und Fühlen gleichermaßen.²⁶⁵ Imagination, Denken und Fühlen stehen insofern in einem Zusammenhang, dass Imagination ein „...mit Intelligenz erfülltem Fühlen...“²⁶⁶ durchdrungenes Denken ist. Die Diskrepanz von Denken und Fühlen wird durch ein fühlendes Verstehen aufgelöst. Imagination ermöglicht es uns, die mehr oder weniger ausgebildeten intellektuellen Fähigkeiten sowie mehr oder weniger bewusste Gefühle in Einklang zu bringen.²⁶⁷ Vom Verstehen durchdrungenes Fühlen beschreibt Kennedy wie folgt: „Es ist von der Art inspirierter, gesteigerter, erhabener Gefühle, die zum ästhetischen Geniessen gehören, wenn wir beispielsweise in Musik versunken sind oder die glühenden Farben eines Sonnenuntergangs bewundern.“²⁶⁸

Grundlage für die Verstandesleistung, d.h. das Denken ist das Selbstbewusstsein mit der Unterscheidung von „Ich“ und „anderem“. Das Andere wird nach Regeln in kleinere Einheiten zerlegt und mit Labeln in Form von Wörtern oder Namen versehen. Das Regelsystem für die Aufteilung beruht auf Annahmen, (Vor-) Urteilen oder Ansichten, welches sich in der Sprache, der Kultur und der damit verbundenen Weltsicht zeigt.²⁶⁹ Die so benannten Dinge erlauben nun dem Verstand damit zu jonglieren. Beobachtungen und Dinge können gesammelt, bewertet und im Gedächtnis gespeichert werden. Weiter kann mit Hilfe der Begriffe über Phänomene und ihre Wechselwirkungen nachgedacht werden und Menschen können sich darüber austauschen.²⁷⁰ Denken, als Bestandteil des bildhaften Vorstellungsvermögens, ist somit auch die Fähigkeit, „...aus gegebenen Voraussetzungen folgerichtige Schlüsse zu

²⁶³ in diesem Kapitel wird beschrieben, wie Kennedy diesen Begriff versteht, vgl. Kennedy 1987, S. 46

²⁶⁴ Kennedy 1987, S. 43

²⁶⁵ vgl. Kennedy 1987, S. 43

²⁶⁶ Kennedy 1987, S. 44

²⁶⁷ vgl. Kennedy 1987S. 44

²⁶⁸ Kennedy 1987. S. 45

²⁶⁹ vgl. Kennedy 1987, S. 46

²⁷⁰ vgl. Kennedy 1987, S. 46

ziehen.²⁷¹ Somit werden Grundlagen für Entscheide vorbereitet. Denken ist jedoch nicht nur nötig im Alltag, es wird auch benötigt, um Ideen und Ansichten, welche stets auf uns einwirken zu entwirren. Kennedy schreibt dazu, dass ein Grossteil unserer Verwirrtheit deshalb entsteht, „... weil wir unsere eigenen Annahmen niemals im Lichte des Verstandes geprüft haben.“²⁷² Der Verstand ist nicht nur ein Mittel, um den Alltag erfolgreich zu bewältigen, er bietet auch die Möglichkeit, „...zur Durchdringung und Erkenntnis höherer Arten von Wahrheit.“²⁷³ So ist Denken, als Bestandteil der Imagination und somit auch des Selbstbewusstseins, im Buddhismus ein wichtiges Werkzeug der höheren Entwicklung.²⁷⁴

Denken hat jedoch auch Grenzen. Als Teil der Imagination ist es ein Instrument, um sich der Wirklichkeit zu nähern, allerdings kann es diese nie vollständig erfassen. Der Verstand und seine Begriffe liefern ein praktisches Arbeitsmodell, dürfen aber nicht mit der Wahrheit verwechselt werden.²⁷⁵ Voraussetzung für Imagination und somit auch für das Denken ist, wie gesehen, das Selbstbewusstsein, welches auf der Trennung von Subjekt und Objekt beruht, was eine Einschränkung ist und nicht der Wahrheit entspricht. Zu den Grenzen des Verstandes schreibt Kennedy: „Der Verstand kann das Wesen der Dinge nicht begreifen, denn die Wahrheit liegt jenseits des Subjekt-Objekt-Rasters, das wir über die Welt spannen und welches die Grundlage für die Verstandesleistungen bildet.“²⁷⁶ Die Kunst besteht nun darin, die Möglichkeiten des Verstandes zu nutzen und ihnen den entsprechenden Stellenwert zu geben.

6.3 Gemeinsamkeiten von Piagets Forschungen zur Entwicklung der Objektpermanenz und dem buddhistischen Konzept des Selbstbewusstseins

Die Erläuterungen zur zweiten These, die nach einem Zusammenhang der Empirie von Piaget und buddhistischen Konzepten fragt, erfolgt über den Vergleich der Schlüsse, welche Piaget aus seinen Beobachtungen zur Entwicklung der Objektpermanenz zieht und dem Entwurf des Buddhismus über das Selbstbewusstsein. Falls

²⁷¹ Kennedy 1987, S. 45

²⁷² Kennedy 1987, S. 46

²⁷³ Kennedy 1987, S. 45

²⁷⁴ vgl. Kennedy 1987, S. 45

²⁷⁵ vgl. Kennedy 1987, S. 48

²⁷⁶ Kennedy 1987, S. 47

die Folgerungen und Theorien Piagets Übereinstimmungen mit buddhistischen Ansichten aufweist, kann geschlossen werden, dass auch die Experimente von Piaget die buddhistischen Auffassungen bestätigen. Zudem wird aufgezeigt, wo sich Piagets Denkweise von derjenigen des Buddhismus unterscheidet.

Der Vergleich von Piaget und dem Buddhismus wurde auf die Basis von sachlichen Gründen²⁷⁷ gestellt. So soll nun bewiesen werden, dass sich die Vorstellungen von Piaget zur Entstehung der Objektpermanenz und diejenigen des Buddhismus in Bezug auf die Idee des Selbstbewusstseins und dessen Entstehung kreuzen.

Piagets Beobachtungen zur Entwicklung der Objektpermanenz lassen ihn schliessen, dass es bei der Geburt keine *Trennung von Subjekt und Objekt* gibt. Der Prozess der Entstehung von „Ich“ und „anderem“ beginnt mit dem Tag der Geburt. Nach und nach lernt das Kind, dass eine Umwelt unabhängig von seinen Handlungen existiert und es Teil dieser Umwelt ist. Piaget dazu: „Kurzum, in dem Masse, in dem die Objekte sich von der Handlung lösen, wird der eigene Körper eine Grösse unter anderen und findet sich so in ein Gesamtsystem einbezogen, das die Anfänge der wirklichen Objektivierung kennzeichnet.“²⁷⁸ Auch im Buddhismus ist diese Spaltung von Subjekt und Objekt nicht absolut gegeben, sondern einer Entwicklung unterworfen. Detaillierte Aussagen über den Beginn der Trennung und die Entwicklung beim Kinde habe ich in der gesichteten Literatur über den Buddhismus nicht gefunden. Die Recherchen über den Buddhismus haben in keiner Art und Weise Anhaltspunkte ergeben, welche auf genaue Beobachtungen oder sogar Experimente zu dieser Entwicklung hinweisen würden. So bestätigt Piaget mit seiner Empirie die buddhistische Auffassung, dass die Trennung von Subjekt und Objekt einer Entwicklung unterworfen ist. Gleichzeitig ergänzt er das buddhistische Wissen mit seinen umfassenden und durch Experimente belegten Ausführungen zur Entstehung dieser Trennung beim Kleinkind.

Die Spaltung von Subjekt und Objekt und die sich daraus ergebenden Konsequenzen werden im buddhistischen Konzept des Selbstbewusstseins zusammengefasst. Die Entstehung des Selbstbewusstseins wird durch die Entzweiung von Subjekt und

²⁷⁷ siehe Kapitel 1

²⁷⁸ Piaget 1974, S. 95

Objekt begründet und *als Konsequenz des Selbstbewusstseins wird Imagination und damit verbunden Denken* genannt. Bei Piaget steht der Begriff des Selbstbewusstseins nicht im Vordergrund. Allerdings bringt auch er, genauso wie Aebli in der erwähnten Einleitung, die Trennung von Subjekt und Objekt in Zusammenhang mit dem Bewusstsein des Subjekts. Entscheidend ist bei ihm jedoch, dass sich mit der zunehmenden Trennung von „Ich“ und anderem auch die Vorstellungskraft, d.h. das Vorhandensein von Bildern im Geist entwickeln. Die Ansichten Piagets und diejenigen des Buddhismus kreuzen sich somit auch in dem Punkte, dass beide die Trennung von Subjekt und Objekt mit der Vorstellungskraft in Zusammenhang bringen. Für beide gilt, je klarer die Spaltung, umso ausgeprägter die Imagination. Auch zu diesem Schluss bietet Piagets Empirie zahlreiche Beweise.

Im Kapitel 6.2.2 wird erwähnt, in welchem Zusammenhang im Buddhismus *Imagination, Denken* und Fühlen stehen. Bei Piaget finden sich dazu keine detaillierten Ausführungen. Allerdings stimmen viele seiner Beschreibungen zum Denken mit der buddhistischen Auffassung zur Funktion des Denkens überein. So ist Denken im buddhistischen Sinn nötig und praktisch, um den Alltag erfolgreich zu bewältigen. Dinge, Beobachtungen, Eindrücke oder Gefühle können benannt werden. Es kann darüber gesprochen und nachgedacht werden. Zudem kann Denken genutzt werden, um zu Erkenntnis von höheren Arten von Wahrheiten zu gelangen. Bei Piaget dient Denken primär der Erfassung der Realität. Intelligenzakte stellt er in direkte Verbindung zur Welt der Objekte, deren Relationen die Kausalität konstituieren und in der eine räumliche und zeitliche Dimension vorhanden ist. Piaget spricht jedoch auch von einer schöpferischen Intelligenz, welche das begriffliche Denken und die Reflexion auf neuen Ebenen fortsetzt. Es bleibt jedoch an dieser Stelle offen, was er genau unter diesen neuen Ebenen versteht. Allerdings kann vermutet werden, dass er an abstrakte Operationen, d.h. Probleme durch Vorstellungskraft zu lösen, denkt.

Im Buddhismus und bei Piaget spielt Denken zur erfolgreichen Bewältigung des Alltags eine wichtige Rolle. Verstandesleistungen haben nach buddhistischer Auffassung Tücken. Sie sind ein Arbeitsmodell und dürfen, wie erwähnt, nicht mit der Wahrheit verwechselt werden. Einerseits beruht Denken auf der Trennung von Objekt und Subjekt, was wie gesehen, keine absolute Spaltung ist. Andererseits braucht es fürs Denken die Annahme, dass etwas momentan stabil ist. Diese vorüber-

gehende Stabilität wird oft mit einer dauerhaften verwechselt. Eine dauerhafte Stabilität kann es aber nach dem Prinzip der universalen Bedingtheit nicht geben. Die Beschreibungen Piagets lassen den Schluss zu, dass er davon ausging, dass Wahrnehmungen mit dem Verstand der Wirklichkeit entsprechen, was nach buddhistischer Auffassung ein Irrtum ist.

Es ist ebenfalls anzunehmen, dass Piaget der Meinung war, dass die Trennung von Objekt und Subjekt eine endgültige ist. Wie gesehen entspricht dies nicht dem buddhistischen Standpunkt. Dieser sieht die Möglichkeit vor, dass die Dualität von Subjekt und Objekt und damit das Selbstbewusstsein überwunden werden kann. Diese Möglichkeit ist eingebettet in die Vorstellung einer fortlaufenden Evolution des menschlichen Bewusstseins.

Dies führt zur letzten Gemeinsamkeit, welche in dieser Arbeit erwähnt wird. Piaget, der Buddhismus und im Übrigen auch Hegel gehen erstens davon aus, dass die Entwicklung des Individuums analog derjenigen der Menschheit verläuft und diese einer stetigen Evolution unterworfen ist. Es kann angenommen werden, dass er implizit bei allen drei Weltanschauungen zu Grund liegt und es wäre ein möglicher Punkt, den Vergleich von Piaget und dem Buddhismus weiterzuführen.

7 Dewey und die Konzepte des Buddhismus

In diesem Abschnitt werden Aussagen von Dewey über das Funktionieren der Welt und des damit verbundenen Daseins der Menschen mit Konzepten des Buddhismus in Verbindung gebracht. Es wird nach tief greifenden Übereinstimmungen gesucht und mögliche Differenzen werden herausgearbeitet. Zunächst werden die tragenden Aspekte dazu von Dewey erläutert und danach mit den bereits beschriebenen Konzepten des Buddhismus, d.h. dem Prinzip der Universalen Bedingtheit und dem Konzept über das Selbstbewusstsein in Zusammenhang gesetzt.

7.1 Die zentralen Aspekte von Deweys Lebens- und Erkenntnisform

Drei Werke Deweys liefern die Informationen, welche für die Beschreibung der Lebens- und Erkenntnisform in dieser Arbeit aussagekräftig sind. Es sind dies: „Wie

wir denken²⁷⁹, wobei die Übersetzung der Ausgabe von 1910 ergänzt wird mit derjenigen von 2002²⁸⁰ und der Neufassung Deweys aus dem Jahre 1933²⁸¹, weiter die im Buch „The Quests for Certainty“ zusammengefassten Vorträge von 1929²⁸² sowie „Kunst als Erfahrung“²⁸³, welches im Jahre 1934 veröffentlicht wurde. Im ersten Abschnitt dieses Kapitels wird die Welt mit den Charakteristika der Unbeständigkeit beschrieben, welche Ursache für Schwierigkeiten ist. Danach wird Denken als Instrument zur Bewältigung dieser Herausforderungen beleuchtet und im dritten Abschnitt wird geklärt, welche Rolle die Erfahrung im Lebens- und Erkenntnisprozess spielt.

7.1.1 Die unbeständige Welt

Deweys Buch „The Quest for Certainty“ beginnt mit dem Satz: „MAN WHO LIVES IN a world of hazards is compelled to seek for security.“²⁸⁴ Darin sind zwei Prämissen, eine für das Aussen und eine für das Innen, enthalten. Erstens ist die Welt voller Zufälle, Gefahren, Risiken und Unsicherheiten und zweitens strebt der Mensch darin nach Sicherheit. Die Ursachen für die Unberechenbarkeit der Welt sind „Alien and indifferent natural forces, unforeseeable conditions, ...“²⁸⁵. Genau betrachtet teilt der Mensch die wahrgenommenen Phänomene somit in zwei Kategorien: die berechenbaren und die unberechenbaren. Bei den ersten entspricht das Phänomen den Erwartungen des Menschen, d.h. auf Grund bisheriger Ursache – Wirkung – Erfahrungen werden Schlüsse gezogen und so Resultate in ähnlichen Fällen erwartet. Die Resultate der zweiten Kategorie entsprechen nicht den Erwartungen, scheinen ein Zufall zu sein und sind unvorhergesehen, was darauf hindeutet, dass die vermutete Kausalität gestört wurde. Auch für die zweite Prämisse, das Streben nach Sicherheit, führt Dewey Gründe auf. Die Suche nach Sicherheit ist eine Suche nach Friede und ein Vermeiden von Unheil. Letztlich ist es nicht Unsicherheit, welche Angst macht, sondern die Angst vor dem Schmerz, welcher aus Misserfolgen resul-

²⁷⁹ Dewey, J. (1951): *Wie wir denken*. Zürich: Morgarten.

²⁸⁰ Dewey, J. (2002): *Wie wir denken*. Hrsg. Oelkers, J. & Horlacher, R.. Zürich: Pestalozzianum.

²⁸¹ Dewey, J. (1933): *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. In Boydston, J.A. (1986): *John Dewey, The Later Works, 1925 – 1953, Volume 8: 1933*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

²⁸² Dewey, J. (1929): *The Quest for Certainty*. London: George Allen & Unwin Ltd..

²⁸³ Dewey, J. (1988): *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

²⁸⁴ Dewey 1929, S. 7

²⁸⁵ Dewey 1929, S. 11

tiert.²⁸⁶ Die Angst vor Schmerz und Misserfolgen wird demnach zur Angst vor Unsicherheiten. Neben Angst zählt Dewey folgende weiteren Gründe für den schwierigen Umgang mit Unberechenbarkeit auf: „..., disesteem and lack of confidence...“²⁸⁷. Daraus folgt, wie Dewey schreibt, dass: „Man’s distrust of himself has caused him to desire to get beyond an above himself; in pure knowledge he has thought he could attain this self-transcendence.“²⁸⁸ Mangelndes Selbstbewusstsein und damit einhergehenden mangelndes Selbstvertrauen machen es für den Menschen schwierig, mit Unsicherheiten der Welt umzugehen. Je mehr Wissen vorhanden ist, desto sicherer und somit angstfreier fühlt sich der Mensch. Dies kann soweit führen, dass Wissen den Menschen ganz befreien kann. Dewey schreibt diese Auffassung der traditionellen Lehrmeinung zu. Diese Auffassung besagt, dass ein universelles, unveränderliches Sein festgemacht werden kann, wie Dewey in folgendem Zitat schreibt: „The intellect, however, according to the traditional doctrine, may grasp universal Being, and Being which is universal fixed and immutable.“²⁸⁹

Da nach Dewey die Welt stets mit Unvorhersehbarem aufwartet, was sich auch im Handeln widerspiegelt, widerspricht er dieser Auffassung konsequenterweise. So lautet seine Begründung: „Practical activity deals with individualized and unique situations which are never exactly duplicable and about which, accordingly, no complete assurance is possible.“²⁹⁰ Er wehrt sich gegen die strikte Trennung von Wissen und Handeln, d.h. von Theorie und Praxis und stellt entsprechend die Frage: „What would the effect be if the divorce were annulled, and knowing and doing were brought into intrinsic connection with one another?“²⁹¹

Dewey wehrt sich gegen die Überhöhung des Wissens. Reflexives Denken spielt jedoch eine wichtige Rolle, weil es ermöglicht, die Unberechenbarkeit der Welt zu reduzieren und somit die Unsicherheiten im Handeln zu verkleinern. Im nächsten Abschnitt wird dies näher erläutert.

²⁸⁶ Dewey 1929, S. 12

²⁸⁷ Dewey 1929, S. 12

²⁸⁸ Dewey 1929, S. 12

²⁸⁹ Dewey 1929, S. 10

²⁹⁰ Dewey 1929, S. 10

²⁹¹ Dewey 1929, S. 10

7.1.2 Denken als Hilfsmittel in dieser unsicheren Welt

„The function of reflective thought is, therefore, to transform a situation in which there is experienced obscurity, doubt, conflict, disturbance of some sort, into a situation that is clear, coherent, settled, harmonious.“²⁹² So fasst Dewey der Zweck des reflektiven Denkens zusammen. Es ist ein Instrument, die unangenehmen Situationen, welche sich zwangsläufig ständig in der unabsehbaren Welt ergeben, zu beseitigen. Der Prozess des Denkens hat seinen Anfang in einer gefühlten, akzeptierten, ungelösten Schwierigkeit und ist beendet, wenn diese geklärt ist. Allerdings nur solange, „...until a new bothersome or doubtful situation arises.“²⁹³ Im Leben wechseln sich Phasen mit gelösten und ungelösten Problemen, von ungeklärten und geklärten Situationen, von Gefühlen der Unsicherheit und (vermeintlicher) Sicherheit oder der Disharmonie und Harmonie ab. Denken hilft, die unangenehmeren Zustände zu beseitigen. Weil Denken eine so zentrale Rolle für ein möglichst sicheres, angenehmes Leben spielt, analysiert und erläutert Dewey verschiedene Merkmale und Aspekte davon.

So beschreibt er in „Wie wir denken“²⁹⁴ zuerst vier Arten des Denkens, wobei der zufällige Gedankenstrom am Anfang und das reflektive Denken am Ende der Skala der Bewusstheit des Denkens liegen. Dazwischen ist die Fantasie und das Denken ohne Reflexion, d.h. das Übernehmen einer Tatsache ohne Überprüfung.²⁹⁵ Charakteristisch für das reflektive Denken ist, dass es auf Erkenntnis ausgerichtet ist, d.h. etwas als wahr zu erkennen oder als für wahr zu halten.²⁹⁶ Um möglichst gezielt zur Erkenntnis zu gelangen und um Irrtümer auszuschliessen, sollen die Bedingungen des reflektierenden Denkens günstig sein und der Prozess des Denkens möglichst kontrolliert werden. Dewey meint dazu: „Denken kann nicht gelehrt werden. Wohl aber können die Verhältnisse diesen Prozess im guten oder schlechten Sinn beeinflussen, ...“²⁹⁷.

Im Weiteren analysiert Dewey den vollständigen Denkart und teilt ihn in fünf Phasen. Am Anfang steht eine Schwierigkeit, ein unbestimmtes Unbehagen, ein Schock –

²⁹² Dewey 1984, S. 195

²⁹³ Dewey 1986, S. 195

²⁹⁴ Dewey, J. (1951): *Wie wir denken*. Zürich: Morgarten.

²⁹⁵ vgl. Dewey 1951, S. 2/3

²⁹⁶ vgl. Dewey 1951, S. 5, 3

²⁹⁷ Dewey 1951, S. 36

etwas Unerwartetes oder ein Konflikt.²⁹⁸ Wenn diese Schwierigkeit erkannt und akzeptiert wurde, kann sie genauer beschrieben und abgegrenzt werden.²⁹⁹ Erst wenn dies geschehen ist, wird es möglich, nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Neue Gedanken können von Gegebenem zu Nicht-Gegebenem führen.³⁰⁰ In den nächsten beiden Schritten werden die Lösungsvorschläge geprüft. Diejenige, welche zur Behebung der Situation am aussichtsreichsten erscheint, wird ausgewählt und experimentell getestet, so dass beurteilt werden kann, ob sie sich auch praktisch eignet.³⁰¹ Am Ende des Beschriebs des Denkakts plädiert Dewey erneut für die Kontrolle, d.h. die Metakognition dieses Prozesses. „Das disziplinierte oder logisch geschulte Denken, das Ziel des erzieherischen Prozesses, ist in der Lage, in einer bestimmten Situation den erforderlichen Umfang eines jeden Schrittes zu beurteilen. Es können keine festen Regeln aufgestellt werden.“³⁰² Die Kenntnisse über den Denkprozess sind wichtig, weil er nur so bewusst geführt werden kann.

Es sollen noch zwei Punkte erwähnt werden, welche Dewey in diesem Buch erläutert. Zum einen der Zusammenhang von geistiger Disziplin und Freiheit. Disziplin, als natürliche Anlage soll durch Schulung in ein Vermögen verwandelt werden³⁰³ und führt zu Freiheit.³⁰⁴ Geistige Disziplin heisst, die Methoden des Denkens zu beherrschen.³⁰⁵ „Denn geistige Freiheit bedeutet die Fähigkeit, seelische Kräfte unabhängig zu betätigen, ohne Bevormundung durch andere, und nicht bloss unbehindertes Handeln.“³⁰⁶

Im Abschnitt über Analyse und Synthese bezogen auf den geistigen Akt zitiert Dewey die Griechen zur Frage: Wie ist Lernen oder forschen möglich? Denn entweder wissen wir bereits, wonach wir forschen oder wir wissen es nicht und können auch nicht danach suchen.³⁰⁷ Dewey dazu: „Diese Dilemma bringt uns zumindest der wahren Alternative näher: Dass schon im Zweifel, im Erwägen von Möglichkeiten, im

²⁹⁸ vgl. Dewey 1951, S. 75/76

²⁹⁹ vgl. Dewey 1951, S. 77

³⁰⁰ vgl. Dewey 1951, S. 79

³⁰¹ vgl. Dewey 1951, S. 79/80/81

³⁰² Dewey 1951, S. 82

³⁰³ vgl. Dewey 1951, S. 65/66

³⁰⁴ vgl. Dewey 1951, S. 66

³⁰⁵ vgl. Dewey 1951, S. 66

³⁰⁶ Dewey 1951, S. 66

³⁰⁷ vgl. Dewey 1951, S. 118

Versuchen ein Hinweis auf die Lösung enthalten ist.³⁰⁸ Die beruhigende Nachricht in dieser Aussage wäre somit: ohne Lösung kein Problem!

7.1.3 Die Rolle der Erfahrung

Im Werk „Kunst als Erfahrung“³⁰⁹ finden sich neben einer Theorie der Kunst auch eine „Theorie“ der Erfahrung und der Zusammenhang von Erfahrung und dem Lebensprozess. Im Folgenden werden das Wesen der Erfahrung und das Machen einer Erfahrung näher beschrieben, da dies dokumentiert, was das Leben nach Dewey ausmacht.

„Antriebe sind der Beginn einer ganzheitlichen Erfahrung, denn sie entstehen aufgrund drängender Bedürfnisse;...“³¹⁰ Diese Zitat von Dewey zeigt, dass der Anfang einer Erfahrung in einem nicht befriedigten Bedürfnis und der Reaktion eines Menschen darauf zu suchen ist. Ein Bedürfnis umschreibt Dewey als ein Hungern und Verlangen, das zum Organismus als einer Gesamtheit gehört³¹¹ und das „nur befriedigt werden kann, wenn bestimmte Beziehungen (aktive Beziehungen, Interaktionen) zur Umwelt gesetzt werden.“³¹² Diese Interaktionen ermöglichen Erfahrungen, wie folgende Aussage von Dewey belegt: „Erfahrung ist das Resultat, das Zeichen und der Lohn einer jeden Interaktion von Organismus und Umwelt, die, wenn sie voll zum Tragen kommt, die Interaktion in gegenseitige Teilnahme und Kommunikation verwandelt.“³¹³ Zu diesen Interaktionen gehören Widerstand und Konflikte, welche die Erfahrung mit Empfindungen und Vorstellungen ausstatten.³¹⁴ Erfahrungen laufen, wie Dewey schreibt, nach einem Plan ab und „...werden ständig gemacht, denn die Interaktion von lebendigem Geschöpf und Umwelt ist Teil des eigentlichen Lebensprozesses.“³¹⁵

Wichtig ist, dass eine Erfahrung vollständig ist. Nach Dewey ist eine Erfahrung erst wertvoll, „...wenn das Material, das erfahren worden ist, eine Entwicklung bis hin zur

³⁰⁸ Dewey 1951, S. 118

³⁰⁹ Dewey, J. (1988): *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

³¹⁰ Dewey 1988, S. 72

³¹¹ vgl. Dewey 1988, S. 72

³¹² Dewey 1988, S. 72

³¹³ Dewey 1988, S. 32

³¹⁴ vgl. Dewey 1988, S. 47

³¹⁵ Dewey 1988, S. 47

Vollendung durchläuft.³¹⁶ Die Vollendung ist dann erreicht, wenn „...eine gegenseitige Anpassung von Selbst und Objekt erkennbar wird...“³¹⁷ Diese gegenseitige Anpassung, die mit der Befriedigung des Bedürfnisses einhergeht, zeigt sich in der „...Erlangung einer spürbaren Harmonie.“³¹⁸ Eine vollständige Erfahrung ermöglicht eine emotionale Befriedigung, weil sie: „...eine durch geordnete und systematische Bewegung gewonnene innere Integration und Erfülltheit besitzt.“³¹⁹

Im Prozess der Erfahrung wechseln sich Momente des passiven Erlebens und des aktiven Tuns ab.³²⁰ Diese unterschiedlichen Momente sollen in einer ganzheitlichen Erfahrung in einem ausgewogenen Verhältnis sein. Wie dies geschehen soll, beschreibt Dewey wie folgt: „Eine Handlung und ihre Folgen müssen in der Erkenntnis miteinander in Verbindung gebracht werden. Erst durch dieses Verhältnis gibt es einen Sinn. Es zu erfassen ist der Gegenstand der Intelligenz.“³²¹ Etwas später ergänzt er diese Aussage, in dem er die Einsicht in den Zusammenhang der Beziehung von Tun und Erleben als „...Denken in einer seiner tief greifendsten Formen...“³²² bezeichnet. Somit sind Tun, Erleben und Erkennen zusammen mit den Emotionen die tragenden Bestandteile einer vollständigen, ganzheitlichen Erfahrung. Sie reihen sich nicht einfach aneinander, sondern sind so miteinander verbunden, dass sie eine geschlossene Einheit bilden.³²³ „Die Form des Ganzen ist daher in jedem Einzelteil präsent.“³²⁴

7.1.4 Zusammenfassung Dewey

Für Dewey sind zwei Voraussetzungen die Basis unseres Lebens. Die Dualität unserer Welt und die Art und Weise, wie der Mensch damit umgeht. Das Aussen, die Umwelt oder ein Objekt ist für Dewey getrennt vom Subjekt, d.h. dem Individuum, welches die Aufgabe hat, sich im Aussen zu Recht zu finden. Die Welt ist unbeständig, voller Gefahren und eine Situation reiht sich an die nächste. Der Mensch hat

³¹⁶ Dewey 1988, S. 47

³¹⁷ Dewey 1988, S. 57

³¹⁸ Dewey 1988, S. 57

³¹⁹ Dewey 1988, S. 50

³²⁰ vgl. Dewey 1988, S. 58

³²¹ Dewey 1988, S. 57

³²² Dewey 1988, S. 59

³²³ vgl. Dewey 1988, S. 69

³²⁴ Dewey 1988, S. 71

ein Bedürfnis nach Friede, Ruhe und Harmonie und ist bestrebt, dieses Bedürfnis in einem sich ständig wandelnden Umfeld wieder herzustellen.

Im Werk „Wie wir denken“ wird der Denkakt der Prozess der Anpassung und der Wiederherstellung des Gleichgewichts von Mensch und Umwelt erörtert. In „Kunst als Erfahrung“ ist der Prozess umfassender beschrieben, da nicht nur das Denken in diesem Ausgleichsprozess eine Rolle spielt, sondern das Tun, das Erkennen und die Emotionen auch Teil davon sind. Das Handeln, das Denken und die dazugehörenden Gefühle werden in der Erfahrung zusammengefasst. Der Denkakt und das Machen einer Erfahrung weisen viele Parallelen auf. Vor allem haben beide ihren Ursprung in einer Irritation, welche sich aus der für das Individuum wahrnehmbare Unbeständigkeit der Welt ergibt und endet mit der wieder hergestellten Harmonie von Mensch und Umwelt. Wenn die Situation nachhaltig gelöst wurde, liegt im Kern des Prozesses eine innere Erkenntnis, welche eine stimmige Einheit aus Wissen, Handeln und Gefühlen umfasst.

In dieser Welt zu leben bedeutet im Sinne von Dewey sich laufend mit ihr auseinander zu setzen, zu denken, zu handeln und so eine Erfahrung an die nächste zu reihen. Es gibt nur drei Faktoren, welche Leben definieren: das Individuum, die Umwelt und der Prozess, der den Ausgleich des Innen und des Aussen anstrebt. Das Wissen über diese Prozesse ermöglicht es dem Menschen, diese bewusst, mit Disziplin und somit zu seinem Vorteil zu gestalten. Dies führt dazu, dass das Leben bewusst gestaltet und Leiden vermieden werden kann.

7.2 Gemeinsamkeiten in Deweys Erkenntnis- und Lebensform und derjenigen des Buddhismus

Analog zu Piaget geht es darum, herauszufiltern, wo sich die Aussagen von Dewey und die Inhalte der buddhistischen Konzepte überschneiden und wo Differenzen zu finden sind, so dass die dritte These geklärt werden kann.

7.2.1 Dewey und das buddhistische Prinzip der Universalen Bedingtheit

Im Kapitel 5.2.1 wird das Prinzip der Universalen Bedingtheit oder das Gesetz des bedingten Entstehens näher erläutert. Den Ausführungen Deweys kann man entnehmen, dass er wohl eine Intuition für dieses Gesetz hatte. In den Dokumenten die für diese Arbeit gesichtet wurden, ist es jedoch nicht explizit formuliert, wie es in den Schriften des Buddhismus zu finden ist. Dewey setzt sich mit den Manifestationen und den Auswirkungen des Gesetzes auseinander. So zeigt sich das Prinzip bei Dewey indem er davon ausgeht, dass sich eine Situation, ein Problem oder eine Schwierigkeit an die andere reiht, was zur Konsequenz hat, dass sich alles stets im *Wandel* befindet und es nichts Konstantes, sondern nur Prozesse gibt. So stimmt die Vorstellung über das Funktionieren dieser Welt und damit verbunden über das Leben in ihr von Dewey und der buddhistischen Lehre überein. Für Dewey, wie auch für Piaget, ist die Suche nach einem *Gleichgewicht*, welches Harmonie zur Folge hat, die treibende Kraft des Lebens. Bei Dewey und im Buddhismus führt diese Kraft zum Machen von Erfahrungen, was verbunden ist mit Erkenntnis. Für beide ist die Zunahme von Erkenntnis und damit einhergehend Bewusstseinsweiterung erstrebenswert, weil sie Leiden mildert, d.h. unangenehme Situationen in emotional befriedigende transformieren kann. Im Unterschied zum Buddhismus, der ein langfristiges, dauerhaftes Überwinden von Leiden in Aussicht stellt und auch zum Ziel hat, ist bei Dewey dies nur kurzfristig möglich, d.h. so lange, bis eine neue, irritierende Schwierigkeit auftaucht.

Im Werk „Kunst als Erfahrung“ finden sich Beschreibungen, welche die Überwindung der Dualität aufzeigen. Er spricht da von einer inneren Integration und einer Erfüllung, die eine ganzheitliche Erfahrung ausmachen. Auch erwähnt er in diesem Zusammenhang, dass die Form des Ganzen (Anm. einer ganzen Erfahrung) in jedem Einzelteil präsent ist. Entsprechend dem Gesetz des bedingten Entstehens ist alles mit allem verbunden, d.h. in Deweys Worten die *Form des Ganzen ist in jedem Einzelteil* präsent. Diesem Gesetz ist auch Deweys Aussage, dass in jedem Problem bereits die Lösung enthalten ist, zuzuordnen.

7.2.2 Dewey und das buddhistische Konzept des Selbstbewusstseins

Auch die Parallelen von Deweys Aussagen und dem Inhalt des Konzepts des Selbstbewusstseins sind markant. Wie in Kapitel 6.2.1 gesehen, beruht das buddhistische Konzept des Selbstbewusstseins auf der Spaltung von Subjekt und Objekt. Diese *Dualität* ist Voraussetzung für die Entwicklung des Bewusstseins an deren Ende die Trennung von „ich“ und „anderem“ geheilt, d.h. aufgehoben oder transzendiert wird. In Dewey's Denken geht es stets um Dualismen und deren Auflösung³²⁵. Am Anfang ist, wie in Kapitel 7.1.1 erwähnt, die Trennung der Welt und des Menschen, dann werden zwei unterschiedliche Phänomene – die erwarteten und die unerwarteten – beschrieben, weiter wird Theorie und Praxis, d.h. Denken und Handeln von Dewey unterschieden, ebenso wird reflektierendes Denken in Analyse und Synthese oder Induktion und Deduktion aufgeteilt. Viele weitere Beispiele könnten aufgeführt werden. Genau diese Dualität, die sich in allem widerspiegelt, ist bei Dewey und im Buddhismus die Basis die Suche nach dem Gleichgewicht und somit für Interaktionen, welche dann zu Erkenntnissen und Erfahrungen führen. Sie bildet bei beiden das tragende Element des Erkenntnis- und Lebensprozesses.

Unter *Denken*, bzw. reflektierendem Denken, wird im Buddhismus und bei Dewey die Fähigkeit verstanden, aus gegebenen Voraussetzungen folgerichtige Schlüsse ziehen zu können. Denken ist bei beiden ein wichtiges Mittel, um den Alltag erfolgreich bewältigen zu können und beide betonen ebenfalls, dass es dem Erkennen der Wahrheit oder dem „...für wahr halten...“³²⁶ dient. Nur wenn etwas mindestens vorübergehend für wahr gehalten wird, eignet es sich zur Bewältigung der täglichen Herausforderungen.

Wie im Kapitel 4.2.4 dargelegt, beruht Erkenntnis im Buddhismus auf drei Quellen: *Urteilkraft, Zeugenschaft und Erfahrung*. Erkenntnis kann nur persönlich sein und entspricht einer inneren Wahrheit. Dogmen, Traditionen und Autoritäten können nicht bestimmen, was richtig oder falsch ist. Es zählt nur die eigene Erfahrung. In all diesen Punkten stimmt Dewey mit den buddhistischen Konzepten überein, was variiert sind die Begriffe. Was im Buddhismus als Urteilkraft bezeichnet wird, ist bei Dewey das reflektive Denken, dem er sich ausgiebig widmet, weil es bei ihm, wie im

³²⁵ vgl. Dewey 1986, S. 17

³²⁶ vgl. Dewey 1951, S. 1

Buddhismus, zentral ist. Dewey äussert sich ebenfalls zur Zeugenschaft. Er um- und beschreibt die Bedeutung von Beobachtungen, er äussert sich zur Empirie und zum wissenschaftlichen Experimentieren. Die Verbindung von reflektierendem Denken, Beobachtungen und Handeln, d.h. Erfahrungen machen, sind bei Dewey genauso in der Erkenntnis vereint. Da dies persönliche Prozesse sind, lehnt auch Dewey logischerweise Dogmen, Traditionen und Autoritäten dezidiert ab.

Deweys Aufforderung zur Metakognition der eigenen Erkenntnis- und Erfahrungsprozesse teilen die buddhistische Auffassung der *Selbstverantwortung*. Nur wer sich selbst diszipliniert bemüht eigene Denk- und Verhaltensprozesse zu beobachten, analysieren und steuern ist in der Lage, ein selbst bestimmtes Leben mit möglichst vielen glücklichen Momenten zu gestalten.

8 Fazit, Ausblick und Schlussbemerkungen

Dieses Kapitel bietet zuerst eine kurze Zusammenfassung. Der Ausblick wird gegliedert nach theoretischen und praktischen Möglichkeiten, die sich eröffnen um weiterzuforschen. Im Schlusskapitel wird erwähnt, welchen Vorteil es hätte, wenn die Disziplin der Pädagogik sich für die buddhistische Denkweise öffnen würde.

8.1 Zusammenfassung und Fazit

Am Beispiel des buddhistischen Prinzips der Universalen Bedingtheit, des Konzepts des Selbstbewusstseins, von Piagets Weltbild und seinen Ausführungen zur Entwicklung der Objektpermanenz sowie den Auffassungen Deweys zur Welt, der Funktion des Denken und der Rolle der Erfahrungen konnten tief greifende Übereinstimmungen herausgearbeitet werden. Piagets Vorstellung von einer Gesamtstruktur und der Überzeugung, dass diese nach allgemeingültigen Gesetzmässigkeiten, d.h. einem universellen Prinzip funktionieren, finden sich ansatzweise auch bei Dewey und werden im buddhistischen Prinzip der Universalen Bedingtheit oder des Gesetzes des bedingten Entstehens zusammengefasst. Prozesse und Wandel, welche die Konsequenz aus diesem Gesetz sind, spielen bei Piaget und Dewey eine entscheidende Rolle. Die Suche nach einem Gleichgewicht in einer sich ständig

ändernden Welt ist der treibende Faktor des Lebens, ja im engeren Sinn Leben an sich. Diese Ansicht teilen Piaget, Dewey und der Buddhismus uneingeschränkt.

Zentral ist bei allen ferner die Dualität. Piaget erforscht deren Entstehung am Beispiel der Entwicklung der Objektpermanenz, bei Dewey ist sie in den unterschiedlichsten Variationen zu finden und im Buddhismus ist sie die Grundlage des Selbstbewusstseins und damit der Bewusstseinsentwicklung. Die Trennung von Objekt und Subjekt bildet die Voraussetzung fürs Denken und in Folge dessen für Erkenntnis, welche im Buddhismus, bei Piaget und Dewey der einzige Massstab ist, wenn es um Wahrheit, d.h. etwas vorübergehend für wahr halten, geht. Da Erkenntnis immer persönlich ist, kann es nur eine innere Wahrheit geben. Denken und Erkenntnis sind wichtige Instrumente zur erfolgreichen Bewältigung des Alltags. Während sich Piaget dafür interessiert, wie Erkenntnis zu Stand kommt, sucht Dewey nach Wegen, den Denkprozess so zu gestalten, dass Denken zu einem effizienten Mittel zum Lösen von Problemstellungen genutzt werden kann.

Es mag erstaunen, dass die beiden meist zitierten Pädagogen des 20. Jahrhunderts und der Buddhismus so viele Übereinstimmungen aufweisen. Alle berufen sich auf Selbstverantwortung, wenn es darum geht, Prinzipien, Regeln oder Theorien zu akzeptieren oder eben nicht. Autoritäten wird so die Grundlage entzogen. Niemand kann von jemand anderem überzeugt werden, überzeugen kann man nur sich selbst. Die grosse Resonanz der Werke von Piaget, Dewey und die im Westen zunehmende Popularität des Buddhismus könnten darin ihren Grund haben, dass viele der Aussagen mit der inneren Wahrheit und Erfahrungen von zahlreichen Menschen zu tun haben. Auch die heutige Aktualität der Werke deutet darauf hin, dass sie „von selbst“ wirken und nicht von Autoritäten oder Machthabern verordnet werden, was ein Teil des Erfolgs kurzfristig begründen könnte.

8.2 Ausblick

Im Sinne von Dewey können weitere Forschungen in diesem Bereich, zweckmässig nach Theorie und Praxis getrennt, unternommen werden. Für theoretischen Untersuchungen gäbe es zwei Möglichkeiten. So könnte der Vergleich von Piaget, Dewey und dem Buddhismus erweitert und so umfassender gestaltet werden. Aspekte,

welche noch beleuchtet werden könnten, wären z.B. die Rolle von Widerstand oder Aussagen zur Evolution des Menschen. Die andere Variante wäre, weitere Autoren in einen Vergleich einzubeziehen. Ich bin der Meinung, dass sich z.B. auch Platon oder Rousseau dazu eignen. Würden weitere Gemeinsamkeiten gefunden, könnten diese wiederum Hinweise auf – wie Piaget es nennen würde – „das Funktionieren des Gesamtsystems“, d.h. universelle Gesetzmässigkeiten sein.

Die Erweiterung des Vergleichs auf die Praxis würde sich auf die Methoden beziehen, welche sich als Konsequenz der Theorien ergeben. Da sich Piaget wenig dazu äussert, wäre es vor allem interessant, Deweys Vorschläge zur Praxis und buddhistische Methoden zu vergleichen. Konkret könnten z.B. die buddhistische Praxis im Umgang mit Gedanken und die Denkschulung von Dewey in Beziehung gesetzt werden.

Eine dritte Möglichkeit wäre, konkrete pädagogische Fragen aus buddhistischer Perspektive zu betrachten. Moral wäre ein Beispiel, aber auch entwicklungspsychologische Fragen könnten dazugehören. Da könnte z.B. die Entwicklung des Spielverhaltens beim Kind unter dem Gesichtspunkt der zunehmenden Trennung von Objekt und Subjekt analysiert werden.

Ich bin der Meinung, dass in einem Austausch der verschiedenen Denkweisen viel Potential für neue Erkenntnisse liegt.

8.3 Schluss

Die Betrachtung von pädagogischen Fragen aus buddhistischer Sicht ist eine erkenntnistheoretische Bearbeitung, da sich der Buddhismus als Erkenntnislehre versteht. Die Antworten sind somit frei von Glauben und Dogmen. Eine solche Beantwortung der Fragen ermöglicht eine kontinuierliche Verabschiedung der Disziplin der Pädagogik von ihrem historisch geprägten religiösen und mystischen Hintergrund und lässt sie als Disziplin noch eigenständiger werden lassen. So kann sie dem Anspruch nach Selbstverantwortung, welche bei Piaget, Dewey und im Buddhismus von massgeblicher Bedeutung sind, zunehmend gerecht werden.

Literatur

Bodhipaksa (2009): *John Dewey: "The self is not something ready-made, but something in continuous formation through choice of action." Dewey's saying echoes Buddhist notions of impermanence and not-self.*

<http://www.wildmind.org/blogs/quote-of-the-month/john-dewey-the-self-is-not-something-ready-made>, nachgesehen am 24.9.2010

Cellerier, G. (1976): *Jean Piaget und die Philosophie (I)*. In Jean Piaget – Werk und Wirkung. Hrsg. Kindler, N.. München: Kindler Verlag GmbH.

Dalai Lama (2009): *Meine spirituelle Autobiographie*. Hrsg. Stril – Rever, S.. Zürich: Diogenes Verlag AG.

Dewey, J. (1929): *The Quest for Certainty*. London: George Allen & Unwin Ltd..

Dewey, J. (1951): *Wie wir denken*. Zürich: Morgarten.

Dewey, J. (1984): *The Quest for Certainty*. In Boydston, J.A. (Ed.): *John Dewey, The Later Works, 1925 – 1953, Volume 4: 1929*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1986): *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. In Boydston, J.A. (Ed.): *John Dewey, The Later Works, 1925 – 1953, Volume 8: 1933*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1986): *Erziehung durch und für Erfahrung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Dewey, J. (1988): *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Dewey, J. (2002): *Wie wir denken*. Hrsg. Oelkers, J. & Horlacher, R.. Zürich: Pestalozzianum.

Garrison, J. (2006): *Daisaku Ikeda and John Dewey: A Religious Dialogue*,
<http://www.iop.or.jp/0919/garrison.pdf>, nachgesehen am 24.9.2010

Grieder, P. (2008): *Östliche Weisheitslehren*. München, Ravensburg: Grin Verlag

Handelmann, L. (1998): *Dewey meets the Buddha*.

http://www.units.muohio.edu/aisorg/pubs/issues/16_handelman.pdf, nachgesehen
am 24.9.2010

Holenstein, E. (2004): *Philosophie Atlas: Orte und Wege des Denkens*. Zürich:
Amman Verlag + Co..

Holenstein, E. (2009): *China ist nicht ganz anders*. Zürich: Ammann Verlag & Co..

John, G. (2001): *Tibetische Erziehung im Wandel*. Eine Studie zur Erforschung des
familiären & schulischen Erziehungswesens von den Anfängen in Tibet bis zur
Gegenwart im Exil. Dissertation Universität Tübingen.

Kennedy, A. (1987): *Was ist Buddhismus?* Bern, München, Wien: O. W. Barth
Verlag.

Kesselring, Th. (1981): *Entwicklung und Widerspruch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
Verlag.

Keuffer, J. (1991): *Buddhismus und Erziehung*. Eine interkulturelle Studie zu Tibet
aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Münster, New York: Waxmann.

Klein-Schwind, S. G. (2006): *Zur Konzeption von Individualität im Theravada-Budd-
hismus im Vergleich mit ausgewählten naturwissenschaftlichen Ansätzen. 4. Teil IV:
Beziehungsideen III: Piaget*. Fassung vom 11.10.2006,
<http://www.payer.de/schwind/schwind4.htm>, nachgesehen am 7.8.2009

Oelkers, J. (2001): *Theorie der Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz.

Oelkers, J./Osterwalder F./Tenorth H.E. (2003): *Das verdrängte Erbe*. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim/Basel: Beltz.

Oelkers J. (2004): Erziehung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsgs), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 303 – 340.

Piaget, J. (1974): *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Ernst Klett.

Piaget, J. (1976): *Autobiographie*. In Jean Piaget – Werk und Wirkung. Hrsg. Kindler, N.. München: Kindler Verlag GmbH.

Piaget, J. (1981): *Jean Piaget über Jean Piaget*. Sein Werk aus seiner Sicht. München: Kindler Verlag GmbH.

Piaget, J. (2003): *Das Weltbild des Kindes*. München: dtv 7. Auflage

Reichle, V. (1994): *Die Grundgedanken des Buddhismus*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.

Reusser, K. (2004). Jean Piagets Theorie der Entwicklung des Erkennens. In W. Schneider & F. Wilkening (Eds.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Serie Entwicklungspsychologie. Band 1: *Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe. S. 91 – 189.

Schlieter, J. (2002): Ruhendes Insichsein – Hegels philosophische Einschätzung des indo-tibetischen Buddhismus. In K. Kollmar-Paulenz & C. Peter (Hrsgs), *Tractata Tibetica et Mongolica – Festschrift für Klaus Sagaster zum 65. Geburtstag* (Asiatische Forschungen, Band 145). Wiesbaden: Harrasasowitz Verlag, S. 201 – 213.

Tulku, T.(1983): *Raum, Zeit und Erkenntnis*. Aufbruch zu neuen Dimensionen der Erfahrung von Welt und Wirklichkeit. Bern, München, Wien: Scherz Verlag.

Anhang

1 Beobachtungen zu Stadium 1 und 2

Zu sensomotorischer Akkommodation, Fortführend der Handlung, hier des Sehens, auch wenn die Mutter verschwunden ist:

„Bb. 2. - Im Bereich des Sehens folgt Jacqueline schon im Alter von 0;2 (27)³²⁷ mit den Augen ihrer Mutter, und im Moment, in dem diese aus ihrem Blickfeld geht, schaut sie weiterhin in dieselbe Richtung, bis das Bild wieder auftaucht.“³²⁸

Zum Hören und zur Koordination von sehen und hören:

„Bb. 3 – ... So findet Laurent, 0;2 (6), mit den Augen einen elektronischen Kochtopf wieder, mit dessen Deckel ich klappere. Wenn ich dieses Geräusch unterbreche, sieht mich Laurent einen Moment lang an, schaut dann aber wieder zum Kochtopf, obwohl von dort jetzt kein Geräusch kommt: Man kann also wohl annehmen, dass er mit neuen Geräuschen rechnet, die von diesem Topf kommen; anders ausgedrückt, er verhält sich bei dem unterbrochenen Geräusch wie bei den verschwundenen visuellen Bildern.“³²⁹

Zum Greifen Fortführen von Handlungen:

„Bb. 4 – Das Greifen schliesslich führt zu Verhaltensweisen der gleichen Art. Wie das Kind darauf zu warten scheint, das, was es gerade gesehen hat, wiederzusehen, das Geräusch wiederzuhören, das gerade ausgesetzt hat, so scheint es, wenn es zu greifen beginnt, von der Möglichkeit überzeugt zu sein, mit der Hand wiederzufinden, was es gerade losgelassen hat. So lässt Laurent, ..., lange bevor er das greifen kann, was er sieht, die Gegenstände, die er in der Hand hält, ständig los und fasst wieder nach ihnen.

Mit 0;2 (7) hält Laurent für einen Moment ein Tuch in seiner Hand, lässt es dann los, um es bald darauf wieder zu ergreifen. Oder ein anderes Beispiel: Er legt seine

³²⁷ Altersangabe: 0 Jahre, 2 Monate, 27 Tage

³²⁸ Piaget 1974, S. 20

³²⁹ Piaget 1974, S. 20

beiden Hände zusammen, nimmt sie auseinander, legt sie wieder zusammen usw. Schliesslich sei daran erinnert, dass das Kind, sobald die Koordination zwischen dem Greifen und dem Sehen hergestellt ist, alles, was es ausserhalb seines Gesichtsfeldes ergreifen kann, vor seine Augen bringt: Zeichen für eine Erwartung, die der vergleichbar ist, die wir beim Hören und Sehen festgestellt haben.⁴³³⁰

2 Beobachtungen zu Stadium 3

2.1 Visuelle Akkommodation an schnelle Bewegungen

„Bb. 6. – Bei Laurent scheint im Alter von 0;5 (24) eine Reaktion auf das Fallen noch nicht vorhanden zu sein: Keiner der Gegenstände, die ich vor ihm hinfallen lasse, wird mit den Augen verfolgt. Mit 0;5 (26) hingegen sucht Laurent vor sich eine Papierkugel, die ich oberhalb seiner Decke loslasse. Vom dritten Versuch an schaut er sogar von vorneherein auf seine Decke, aber nur vor sich, d. h. dahin, wo er die Kugel gerade ergriffen hat: Wenn ich den Gegenstand ausserhalb der Wiege fallen lasse, sucht Laurent ihn nicht (ausser um meine leere Hand herum, die ich noch hochhalte).⁴³³¹

...

„Mit 0;6 (3) hält Laurent liegend eine Schachtel von 5 cm Durchmesser in der Hand. Als sie ihm entfällt, sucht er sie mit dem Blick in der richtigen Richtung (neben sich). Ich nehme jetzt die Schachtel und lasse sie selber senkrecht und zu schnell, als dass er ihrer Bahn folgen könnte, fallen. Nun sucht er sie spontan mit dem Blick auf dem Diwan, auf dem er liegt. Ich bemühe mich, jedes Geräusch und jeden Aufprall zu vermeiden und mache den Versuch einmal an seiner rechten und einmal an seiner linken Seite: das Ergebnis ist immer positiv.⁴³³²

...

„Mit 0;6 (7) hält er eine leere Streichholzschachtel in der Hand. Wenn sie fällt, sucht er sie mit dem Blick, selbst wenn er mit den Augen den Anfang des Falls nicht verfolgt hat: er dreht den Kopf, um die Schachtel auf dem Bettuch zu sehen. Mit 0;7 (29) sucht er auf der Erde alles, was ich oberhalb von ihm fallen lasse, obwohl er nur den Anfang der Fallbewegung wahrgenommen hat. Mit 0;8 (1)

³³⁰ Piaget 1974, S. 20/21

³³¹ Piaget 1974, S. 25

³³² Piaget 1974, S. 25

schliesslich sucht er auf der Erde ein Spielzeug, das ich in der Hand hielt und das ich fallen liess, ohne dass er es vermutet hat. Als er es nicht findet, schaut er wieder auf meine Hand, die er lange prüft, dann sucht er wieder auf den Boden.“³³³

„Bb. 7. – Mit 0;7 (30) ergreift Lucienne eine kleine Puppe, die ich ihr das erste Mal zeigte. Sie prüft sie mit grossem Interesse, lässt sie dann (unbeabsichtigt) fallen und sucht sie darauf sofort mit dem Blick vor sich, ohne sie sogleich zu sehen.

Als sie sie wiedergefunden hat, nehme ich sie ihr weg und decke sie vor ihren Augen mit einer Decke zu (Lucienne sitzt): keine Reaktion.

Mit 0;8 (12) bemerke ich noch, dass Lucienne eher versucht, mit dem Blick die hinuntergefallenen Gegenstände wiederzufinden, wenn sie sie vorher berührt hat.“³³⁴

2.2 Unterbrochenes Greifen

„Bb. 13 – Jacqueline, 0;8 (20), bemächtigt sich meiner Uhr, die ich ihr hinhalte, wobei ich die Kette in meiner Hand behalte. Sie prüft sie mit grossem Interesse, betastet sie, dreht sie um, macht „apff“ usw. Ich ziehe an der Kette, sie fühlt einen Widerstand und hält kräftig fest, aber schliesslich lässt sie doch los. Da sie liegt, versucht sie nicht, herzuschauen, streckt aber den Arm aus, zieht die Uhr wieder heran und führt sie vor die Augen.

Ich beginne das Spiel von neuem. Sie lacht über die Widerstände der Uhr und sucht immer, ohne hinzuschauen. Wenn ich allmählich den Gegenstand immer weiter wegziehe (jedes Mal wenn sie ihn gefasst hat, ein wenig weiter), sucht sie ihn weiter und weiter entfernt, wobei sie alles, was ihr in den Weg kommt, betastet und daran zieht. Wenn ich ihn plötzlich zurückziehe, beschränkt sie sich darauf, die Stelle zu untersuchen, wo die Uhr verschwunden ist, wobei sie ihr Lätzchen, ihr Bettuch usw., berührt.

Diese Permanenz ist nun einzig und allein Funktion des Greifens. Wenn ich vor ihren Augen die Uhr hinter meiner Hand verstecke oder hinter der Decke usw., reagiert sie nicht und vergisst sogleich alles: Wenn keine taktilen Gegebenheiten vorliegen, scheinen die visuellen Bilder ineinander ohne Körperlichkeit aufzugehen. Sobald ich

³³³ Piaget 1974, S. 25

³³⁴ Piaget 1974, S. 25

die Uhr wieder in die Hand von Jacqueline lege und sie dann zurückziehe, sucht sie sie jedoch wieder.“

Bb. 14 – Hier ein weiterer Beweis: Mit 0;9 (21) lege ich auf die Knie von Jacqueline, die sitzt, einen Radiergummi, den sie gerade in der Hand hielt. In dem Moment, als sie ihn wieder ergreifen will, lege ich meine Hand zwischen ihre Augen und den Radiergummi: Sie gibt sofort auf, als ob das Objekt nicht mehr existierte.

Der Versuch wurde ungefähr zehnmal wiederholt. Jedesmal wenn Jacqueline in dem Moment, als ich ihren Blick abging, schon mit dem Finger den Gegenstand berührte, hat sie ihr Suchen bis zum völligen Erfolg fortgesetzt (ohne den Radiergummi anzusehen, wobei sie ihn oft losliess und dabei unfreiwillig verlagerte usw.). Wenn hingegen in dem Augenblick, in dem das Kind den Radiergummi nicht mehr sah, kein taktiler Kontakt hergestellt war, zog Jacqueline ihre Hand zurück.³³⁵

2.3 Differenzierte oder aufgeschobene Zirkulärreaktion

„Bb. 19. – Mit 0;9 (3) versucht Jacqueline hinter ihrem Kopf eine Decke zu ergreifen, die sie gerne hin und her bewegen möchte. Ich lenke sie ab, indem ich ihr eine Zelluloidente hinhalte. Sie schaut sie an, versucht dann, sie zu nehmen. aber unterbricht plötzlich, um hinter sich die Decke wieder zu suchen, die sie währenddessen nicht gesehen hat.“³³⁶

Bb. 20. – Laurent, 0;6 (12) „... Ich lege auf den Rand des Wiegendaches eine Rassel, die nur leicht von einem hinten angebrachten Band gehalten wird. Laurent schüttelt sich augenblicklich, um den Gegenstand hin- und herzubewegen, als handle es sich um irgendein aufgehängtes Spielzeug. Aber die Rassel fällt vor seinem Gesicht herunter und so nah, dass er sie sofort ergreifen kann. Er hebt die Rassel wieder hoch; gleiche Reaktion, fünf- oder sechsmal hintereinander. Man kann die Gesamtheit dieser Handlungen also als ein neues zirkuläres Schema ansehen: sich schütteln, den Gegenstand fallen lassen und ihn ergreifen. Was wird nun geschehen, wenn der Zyklus unvollständig bleibt, d.h. wenn der Gegenstand, anstatt an

³³⁵ Piaget 1974, S. 31

³³⁶ Piaget 1974, S. 35

einem sichtbaren Ort zu fallen, aus dem Blickfeld verschwindet? Wird sich die so unterbrochene Reaktion in eine aufgeschobene Reaktion verlängern und wie?

1. Wenn der Gegenstand fällt, nachdem er durch das Schütteln des Kindes losgemacht wurde, sucht es ihn vor sich am gewohnten Ort. Wenn es ihn nicht sieht, schüttelt es sich wieder, schaut dabei aber vor sich und nicht in die Höhe. Wenn es dann die Rassel hört, streckt es die Hand aus und ergreift das, was sich ihm bietet, ohne wirklich zu suchen (es bemächtigt sich so entweder der Rassel selbst, wenn sie ihm vor die Hand fällt, oder des Bettuches, der Decke usw.).

2. Wenn die Rassel beim Herabfallen vom Dach von Anfang an gerasselt hat, streckt Laurent sogleich die Hand in ihre Richtung auf (ohne sie zu sehen). Wenn er sie jedoch unabsichtlich zurückschiebt, indem er sie berührt, steckt er die Hand nicht aus, um dem Weg des Gegenstandes zu folgen: er bringt nur das zurück, was er findet (das Bettuch usw.).

3. Wenn das Kind den Anfang des Falls der Rassel nicht gesehen hat, sucht es sie nicht vor sich: das Objekt existiert nicht mehr. Insbesondere, wenn ich es unerwartet fallen lasse, veranlasst ihn sein Verschwinden nicht zu einem Suchen. Die Suche wird also nur im Rahmen des ganzen Zyklus ausgelöst.³³⁷

2.4 Die Wiederherstellung eines unsichtbaren Ganzen von einem sichtbaren Teil aus und die Beseitigung von Hindernissen, die die Wahrnehmung behindern

„Bb. 30. – Lucienne, 0;8 (12), verhält sich gleich wie Jacqueline zur gleichen Zeit: Wenn sie gerade im Begriff ist, einen Gegenstand zu ergreifen, und man ihn unter einem Taschentuch oder unter einer ausgebreiteten Decke oder in der Hand des Beobachters verschwinden lässt, gibt sie sofort auf.

Wenn ich die Rassel unter der Decke verstecke und sie rasseln lasse, sieht sie in die richtige Richtung, prüft jedoch die Decke selbst, ohne zu versuchen, sie hochzuheben.

Mit 0;8 (15) sitzt Lucienne und versucht einen Zelluloidstorch (der Körner enthält) wiederzuergreifen, den sie in der Hand hielt und schüttelt (...). Ich lege diesen Storch an die Seite ihres rechten Knies, wobei ich ihn mit dem Rand eines Wäschestückes bedecke, auf dem das Kind sitzt: nichts wäre also einfacher, als ihn wiederzufinden.

³³⁷ Piaget 1974, S. 35

Ausserdem hat Lucienne mit dem Blick sehr aufmerksam jede meiner Bewegungen verfolgt, die langsam und gut sichtbar waren. Dennoch schaut Lucienne den Storch, sobald dieser unter dem Wäschestück verschwindet, nicht mehr an, sondern fixiert meine Hand. Sie prüft sie mit grossem Interesse, beschäftigt sich aber nicht³³⁸ mehr mit dem Wäschestück.“

„Bb. 22. – Lucienne 0;8 (15), schaut sich einen Zelluloidstorch an, den ich ihr gerade weggenommen habe und den ich mit einem Tuch zudecke. Sie versucht in keiner Weise, dieses Tuch hochzuheben, um das Spielzeug wieder an sich zu nehmen. ... Wenn aber ein Teil des Storches ausserhalb des Tuches erscheint, greift Lucienne sofort nach diesem Ende, als erkenne sie das Tier als Ganzes wieder.“³³⁹

3 Beobachtungen zum 4. Stadium

„Bb. 34. – Laurent, 0;8 (29), amüsiert sich mit einer Blechdose (...). Ich nehme sie ihm weg und lege sie unter sein Kopfkissen: Und obwohl das Kind vier Tage zuvor unter der gleichen Bedingung nicht reagierte (...), greift er dieses Mal nach dem Kopfkissen und bemerkt die Dose, deren er sich sogleich bemächtigt.“³⁴⁰

„Bb. 39 – Mit 0;10 (3), ..., betrachtet Jacqueline ihren Papagei, der auf ihren Knien liegt.

I. Ich lege meine Hand auf das Objekt: Sie hebt sie hoch und ergreift den Papagei. Ich nehme ihn ihr weg und entferne ihn vor ihren Augen sehr langsam, um ihn unter einen 40 cm entfernten Teppich zu legen. Währenddessen lege ich meine Hand wieder auf ihre Knie. Sobald Jacqueline den Papagei nicht mehr sieht, schaut sie wieder auf ihre Knie, hebt meine Hand hoch und sucht darunter. Während der nachfolgenden drei Versuche ist die Reaktion die gleiche.“³⁴¹

4 Beobachtungen zum 5. Stadium

„Bb. 58. – Jacqueline, 1;6 (16),

³³⁸ Piaget 1974, S. 45

³³⁹ Piaget 1974, S. 37

³⁴⁰ Piaget 1974, S. 52

³⁴¹ Piaget 1974, S. 57

II. Jetzt lege ich den Ring in meine Hand, dann die Hand unter eine Baskenmütze, die zwischen den Knien von Jacqueline liegt. Ich ziehe die Hand zurück, nachdem ich den Ring in der Baskenmütze gelassen habe, und halte Jacqueline die geschlossene Hand hin:

1. Versuch: Durch einen glücklichen Zufall hat Jacqueline meiner geschlossenen Hand nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt und sich von vorneherein der Baskenmütze zugewandt, als wenn ich ohne weiteres ein Objekt unter einer Schirmwand versteckt hätte. Sie hat den Ring natürlich gefunden und hat gelacht. Aber dieser Zufall, der das Ergebnis des Versuches hätte verfälschen können, hat hingegen die positive Seite, das Interesse der folgenden Reaktionen zu unterstreichen: Trotz dieses ersten Erfolges kann Jacqueline durchaus nicht sogleich den Weg des Ringes verstehen.

2. Versuch: Jacquelines erste Bewegung ist wieder die, sich der Mütze zuzuwenden. Als sie aber meine geschlossene Hand sieht, die daraus hervorkommt, ergreift sie sie und öffnet sie. Sehr erstaunt, nichts zu finden, wiederholt sie die ganze Zeit: „Wo ist er, wo ist er?“, kommt aber nicht auf die Idee, in der Mütze zu suchen.

3. und 4. Versuch: Gleiche Reaktionen.

5. Versuch: Da sie den Ring immer noch nicht in meiner Hand findet, sucht Jacqueline um sich herum, sieht die Mütze an, nach wie vor nicht auf die Idee kommend, darin zu suchen. Es fällt ihr hingegen ein, in meiner andern Hand zu suchen, obwohl sie sie nicht sieht (ich stütze mich darauf). Ich halte ihr also die andere Hand hin, sie öffnet sie, dann gibt sie jegliches Suchen auf.

6. Versuch: Aufgeben von vornherein.

III. Drei Stunden später wiederhole ich diese beiden Experimente. ... Was das Experiment Reihe II anbelangt, hier die Ergebnisse (fünf Versuche):

1. Versuch: Negative Reaktion. Jacqueline öffnet meine Hand, sucht von allen Seiten, berücksichtigt aber nicht die Baskenmütze, obwohl sie durchaus gesehen hat, dass ich meine Hand habe darunter gleiten lassen.

2. Versuch: Gleicher Anfang, dann schaut sie die Mütze an. Sie hat sie in dem Moment bemerkt, als sie meine Hand von allen Seiten prüfte. Sie ergreift die Mütze und sucht darin und findet den Ring. Lacht.

3. Versuch: Öffnet meine Hand, suchte einen Augenblick, dann sucht sie, ohne zu zögern, in der Mütze.

4. und 5. Versuch: Gleiche Reaktion.⁴³²

5 Beobachtungen zum 6. Stadium

„Bb. 64. – I. Jacqueline, 1;7 (20), schaut mich an, als ich einen Franken in meine Hand, dann meine Hand unter die Decke lege. Ich ziehe meine geschlossene Hand zurück: Jacqueline öffnet sie und sucht dann unter der Decke, bis sie das Objekt findet. Ich nehme dann sofort den Franken wieder, lege ihn in meine Hand und schiebe meine geschlossene Hand unter ein Kissen, das auf der anderen Seite liegt (zu ihrer Linken und nicht mehr zu ihrer Rechten): Jacqueline sucht das Objekt sogleich unter dem Kissen wieder. Ich wiederhole den Versuch, indem ich den Franken unter einer Jacke verstecke: Jacqueline findet ihn ohne zu zögern wieder.

II. Ich kompliziere den Versuch auf folgende Art: Ich nehme den Franken in meine Hand, lege dann meine Hand unter das Kissen, ziehe sie geschlossen darunter hervor und verstecke sie sogleich unter der Decke. Schliesslich ziehe ich sie wieder hervor und zeige sie Jacqueline geschlossen. Jacqueline spreizt meine Hand, ohne sie zu öffnen (sie errät also, dass nichts mehr darin ist, was neu ist), sucht unter dem Kissen, dann direkt unter der Decke, wo sie das Objekt findet.

Im Verlauf einer zweiten Reihe (Kissen und Jacke) verhält sie sich genauso.

Dann versuche ich eine Reihe von drei Verlagerungen: Ich lege den Franken in meine Hand und führe meine geschlossene Hand nacheinander von A zu B und von B zu C: Jacqueline spreizt meine Hand, sucht dann bei A, bei B und schliesslich bei C.

Die gleichen Versuche sind bei Lucienne im Alter von 1;3 (14) erfolgreich.⁴³³

³⁴² Piaget 1974, S. 75/76

³⁴³ Piaget 1974, S. 83

Lebenslauf

Personalien

Name	Barbara Kundert
Adresse	Unterdorfstrasse 63, 8124 Maur
E-Mail	barbara.kundert@bluewin.ch
Geburtsdatum	16.6.1963
Bürgerort	Rüti GL, Küsnacht ZH

Aus- und Weiterbildung

2001 – 2011	Studium an der Universität Zürich Hauptfach Pädagogik 1. Nebenfach Wirtschaftswissenschaften 2. Nebenfach Philosophie
1994 – 1997	Betriebswirtschaftliche Weiterbildungen in Zürich
1982 – 1984	Hotelfachschule Luzern
1978 – 1982	Wirtschaftsgymnasium in Winterthur

Berufliche Tätigkeiten

2001 – 2010	Mitarbeiterin in diversen Schülerhorten
1988 – 2001	Tätigkeiten im Reisebüro und für Schweiz Tourismus, u.a. Product Manager Ozeanien bei Imholz Reisen, Zürich
1983 – 1988	Beschäftigungen im Gastgewerbe in unterschiedlichen Betrieben und an verschiedenen Orten in der ganzen Schweiz