

Friedrich Schweitzer

## **Soziales Verstehen und moralisches Urteil – Kognitive Entwicklungstheorien und ihre pädagogische Bedeutung**

- a) *Damon, W.: Die soziale Welt des Kindes. (Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit.)* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1984; DM 38,—.
- b) *Edelstein, W./Habermas, J. (Hrsg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. (Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit.)* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1984; DM 20,—.
- c) *Edelstein, W./Keller, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. (Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit.)* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1982; DM 20,—.
- d) *Geulen, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1982; DM 24,—.
- e) *Gilligan, C.: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau.* München/Zürich: Piper, 1984; DM 24,—.
- f) *Selman, R.L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologie und klinische Untersuchungen. (Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit.)* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1984; DM 48,—.

Für ihr Verständnis der sozialen und moralischen Entwicklung hat sich die Pädagogik weithin an die Psychoanalyse oder an die interaktionistische Sozialpsychologie gehalten. Kognitive Entwicklungstheorien dagegen wurden fast nur im Bereich der Schule und des Unterrichts aufgenommen. Aus amerikanischer Perspektive gesehen müßte ein solcher Stand der Rezeption kognitiver Theorien fast unverständlich erscheinen: Wie kann man heute auf den Interaktionismus des frühen 20. Jahrhunderts zurückgreifen, ohne die darauf aufbauenden Entwicklungstheorien etwa von Lawrence Kohlberg mit einzubeziehen? Und wie kann man mit Jugendlichen arbeiten, solange man an der klassisch-psychoanalytischen These festhält, die moralische Entwicklung sei schon im „Untergang des Ödipuskomplexes“ (S. Freud) beschlossen? – Zwar führen beispielsweise auch die Arbeiten Erik Eriksons über die ausschließliche Konzentration auf die Internalisierung sozialer und moralischer Normen in der Kindheit hinaus, aber auch bei Erikson findet sich keine ausgearbeitete Theorie der moralischen Entwicklung im Jugend- und Erwachsenenalter.

Vielleicht läßt sich die deutsche Diskussionslage ein Stück weit daraus erklären, daß sich als Alternative zu den psychoanalytischen Theorien nur behavioristische Ansätze anzubieten schienen. Die an Jean Piaget orientierte Psychologie dagegen wurde weithin nur als Psychologie des Denkens wahrgenommen, die dann vielleicht für das Lernen im Unterricht, nicht aber für Fragen der Sozialisation und Erziehung von Interesse sein konnte. Die amerikanische Diskussion über soziale und moralische Entwicklung nötigt hier zu einer Neueinschätzung: Die Psychologie Piagets erschöpft sich nicht in einer Psychologie des Denkens oder gar des schulischen Lernens. Besonders die frühen Arbeiten Piagets gehen darüber – wie auch über die von Piaget später untersuchte genetische Epistemologie im engeren Sinne – weit hinaus: Sie verfolgen einen sozialpsychologischen und zum Teil sogar soziologischen Ansatz, in dessen Zentrum die Frage nach dem „Egozentrismus“ als einem Problem der Koordination sozialer Perspektiven steht (vgl. Harten 1977, Fatke/Schweitzer 1983).

Aus der amerikanischen Diskussion, die einerseits die frühen Untersuchungen Piagets weiterführt und die andererseits an die interaktionistische Sozialpsychologie anknüpft, könnten deshalb wichtige Impulse für die deutsche Pädagogik erwachsen. Eine Auseinandersetzung mit kognitiv-strukturellen Theorien der sozialen und moralischen Entwicklung läge für die Pädagogik dabei allerdings noch aus anderen Gründen nahe: Die auch in der Pädagogik stark beachtete Sozialphilosophie von Jürgen Habermas beruht nämlich, was ihre psychologischen Bezugstheorien angeht, zum größten Teil auf der kognitiv-strukturellen Psychologie bzw. auf Folgerungen, die von Habermas aus dieser Psychologie gezogen werden. Für eine informierte und kritische Auseinandersetzung mit der Sozialphilosophie von Habermas bildet die Kenntnis der kognitiv-strukturellen Psychologie deshalb eine unerläßliche Voraussetzung.

Die oben genannten Veröffentlichungen verweisen auf ein – für deutsche Verhältnisse – neues Interesse an kognitiv-strukturellen Theorien und an deren Beitrag zum Verständnis der sozialen und moralischen Entwicklung. Diese Veröffentlichungen sollen deshalb als Anlaß genommen werden für Überlegungen zum Stand der kognitiv-strukturellen Psychologie, soweit sie sich auf die soziale und moralische Entwicklung bezieht. Dabei gehe ich besonders auf die deutsche Rezeption und Weiterführung dieser Theorien ein, so daß deutlich werden kann, wo die deutsche Diskussion noch hinter dem amerikanischen Stand zurückbleibt. Das Ziel dieser Überlegungen bildet jedoch die Frage nach der *pädagogischen* Bedeutung dieser Theorien und Untersuchungen. Insofern geht es im folgenden nicht um einen umfassenden Literaturbericht (der angesichts der Fülle von Veröffentlichungen, die in den letzten Jahren zu diesem Thema besonders im angelsächsischen Bereich erschienen sind, den hier zur Verfügung stehenden Raum bei weitem überschreiten müßte); es geht um eine selektive, von pädagogischen Fragestellungen geleitete Betrachtung<sup>1</sup>.

Im folgenden werde ich zunächst versuchen, den Ort der genannten Veröffentlichungen im Rahmen der deutschen Rezeption kognitiv-struktureller Theorien der sozialen und moralischen Entwicklung zu bestimmen (1). Dann gebe ich einen gerafften Überblick über die Veröffentlichungen im einzelnen und über ihr Verhältnis zueinander (2). Dabei zeigt sich, daß kognitiv-strukturelle Theorien ein neues Licht auf zahlreiche pädagogisch bedeutsame Aspekte der sozialen Entwicklung zu werfen vermögen. Allerdings werden auch systematische Theorieprobleme deutlich, auf die ich beispielhaft anhand von drei Fragen eingehen möchte: der Frage nach dem Verhältnis von Denken, Urteilen und Handeln, nach den normativen Annahmen der zugrundeliegenden Persönlichkeitstheorie und nach den Entwicklungsbedingungen im Sinne der Sozialisation (3). Den Abschluß bilden Überlegungen zur pädagogischen Bedeutung kognitiv-struktureller Theorien der sozialen und moralischen Entwicklung (4) sowie offene Fragen (5).

## 1. Drei Phasen der deutschen Rezeption

Die genannten Veröffentlichungen markieren zunächst eine neue Stufe der Rezeption und des Interesses an sozial-kognitiven Entwicklungstheorien in Deutschland. Zwar lassen sich auch für die Zeit vor 1980 eine Reihe einschlägiger deutschsprachiger Veröffentlichungen benennen – zum Beispiel die Adoleszenzstudie von Döbert/Nunner-Winkler (1975) oder der von Döbert/Nunner-Winkler herausgegebene Band „Entwicklung des Ichs“ (1977); aber diese Veröffentlichungen blieben eher vereinzelt und verfolgten vor allem ein gesellschafts- und evolutionstheoretisches Interesse, das sich weniger auf einzelne Ergebnisse oder Theorien bezog als auf den *meta-theoretisch* bedeutsamen Aufweis entwicklungslogischer Zusammenhänge. Den Beginn einer mehr *inhaltlichen* Auseinandersetzung markierte dann, von kleineren Untersuchungen und Graupapieren abgesehen, etwa der 1980 von Eckensberger/Silbereisen herausgegebene Band „Entwicklung sozialer Kognitionen“. Erst für die Zeit nach 1980 läßt sich von einer auch im deutschsprachigen Bereich geführten Diskussion über den materialen Beitrag kognitiv-struktureller Theorien zum Verständnis der sozialen und moralischen Entwicklung sprechen. – Bei aller Vorsicht, wie sie bei Periodisierungsversuchen stets geboten ist, könnte man deshalb von *drei* (sich zum Teil überlappenden) *Phasen der deutschen Rezeption* kognitiv-struktureller Entwicklungstheorien sprechen: Die *erste* Phase könnte durch die Veröffentlichung der deutschen Übersetzung von Kohlbergs „Stufe und Sequenz“ (1974b) bezeichnet werden und ließe sich inhaltlich durch die Konzentration auf die Frage moralischer Entwicklungsstufen und auf deren universellen Charakter kennzeichnen. Die

entscheidende Voraussetzung für diese Phase der deutschen Rezeption bildete der von Kohlberg in den 50er und 60er Jahren geführte Nachweis, daß die moralische Entwicklung nicht, wie Piaget (1973) angenommen hatte, schon in der späten Kindheit endet, sondern daß sich Entwicklungsstufen auch noch im Jugendalter nachweisen lassen. (In den 70er Jahren hat Kohlberg (1977) seine Theorie dann auch auf das Erwachsenenalter ausgedehnt.)

Das zentrale Anliegen dieser Phase war der Beleg, daß eine Betrachtung der „Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung“ – so der Untertitel des genannten Artikels von Kohlberg (1974b) – eine sinnvolle und überlegene Alternative zu den damals vor allem in den USA vorherrschenden behavioristischen und psychoanalytischen Ansätzen darstellte. Diesem Anliegen entspricht der damals für Kohlbergs Argumentation bezeichnende Versuch, ein bestimmtes Verhalten kognitionspsychologisch *anstatt* psychoanalytisch oder behavioristisch zu erklären (vgl. z.B. Kohlberg 1974c). Für die moralische Entwicklung bedeutete dies, daß sie nicht im Rahmen der auch von anderen Theorien beschriebenen Persönlichkeitsentwicklung betrachtet wurde, sondern vor allem als ein eigenständiger Bereich *kognitiver* Entwicklung.

Die *zweite*, gesellschafts- und evolutionstheoretische Phase war demgegenüber von der Frage bestimmt, ob sich in der Ontogenese ein irreversibler Entwicklungstrend hin zur Fähigkeit (gesellschafts-)kritischen Denkens ausmachen lasse. Das Interesse an dieser Frage ergab sich dabei aus der gesellschaftstheoretischen Überlegung, daß ein solches Denken unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen im Spätkapitalismus zu Krisen besonders der Legitimation staatlichen Handelns führen müßte. Eine solche, in der ontogenetischen Entwicklung verankerte Legitimationskrise, so das entscheidende Argument, würde sich nicht mehr durch Konsumangebote oder systemische Imperative wegsteuern lassen (vgl. Habermas 1975, 1976; Döbert/Nunner-Winkler 1975). Bestimmend war für diese Phase daher zunächst nicht das Interesse an der kognitiv-strukturellen Entwicklungspsychologie im Sinne einer materialen Theorie, sondern vor allem ihre evolutionstheoretische Bedeutung sowie die Möglichkeit, eine nicht mehr bloß geschichtsphilosophische, sondern sozialwissenschaftlich-empirische Grundlage für eine *kritische* Theorie der Gesellschaft zu gewinnen (vgl. Wellmer 1977). Dafür schienen sich besonders die Arbeiten von Kohlberg anzubieten, auf die sich die Diskussion auch weithin begrenzte.

Allerdings war in den Fragestellungen der zweiten die *dritte Phase* eines materialen Interesses an sozial-kognitiven Entwicklungstheorien bereits angelegt: Die empirische Überprüfung der metatheoretischen Zusammenhänge führte nämlich rasch auf die Frage nach Entwicklungsverläufen und Entwicklungsbedingungen im einzelnen (vgl. z.B. Döbert/Nunner-Winkler 1978). Damit setzte auch ein verstärktes Interesse an den damals noch wenig bekannten Autoren ein, die Kohlbergs Theorien inzwischen in unterschiedlichen Richtungen vertieft oder kritisiert hatten (vgl. Schweitzer 1980). Über die moralische Entwicklung hinaus wurde nun auch die soziale Entwicklung im Sinne der Rollen- oder Perspektivenübernahme unter kognitiv-strukturellen Aspekten betrachtet. Andere Theorietraditionen wurden nicht mehr nur als zu widerlegende Konkurrenten (wie in Phase 1) gesehen, sondern als mögliche Ergänzungen aus komplementären Perspektiven (s. etwa Selman 1984a, bes. S. 204 ff.; Gilligan 1984; Kegan 1982 sowie den 1983 von Lee/Noam herausgegebenen Sammelband).

## ● 2. Neue Veröffentlichungen zur sozialen und moralischen Entwicklung

Obwohl beide, die soziale und die moralische Entwicklung, von den hier behandelten Autoren aus der Perspektive der kognitiv-strukturellen Psychologie betrachtet werden, sind doch Unterschiede zwischen den Forschungstraditionen bei der sozialen und bei der moralischen Entwicklung zu erkennen. Im Falle der sozialen Entwicklung verläuft die Tradition vor allem von George H. Mead und teilweise auch von Piaget etwa über Melvin H. Feffer und John H. Flavell zu den neueren Darstellungen von Damon, Selman, Youniss u.a.; im Falle der moralischen Entwicklung dagegen stellen die Arbeiten Piagets (1973) und vor allem Kohlbergs den entscheidenden Bezugspunkt dar.

## 2.1 Soziale Entwicklung

Für die kognitionspsychologische Forschung zur sozialen Entwicklung, die sich auf die Frage nach der Ontogenese der Rollenübernahme (Mead) oder Perspektivenübernahme (Selman) bzw. nach der Überwindung des Egozentrismus (Piaget) konzentriert, gibt der von Geulen (1982) herausgegebene Band einen sehr guten Überblick. Die dort abgedruckten Beiträge dokumentieren die Forschungsarbeit der 60er und 70er Jahre und führen so noch einmal vor Augen, wie schwierig sich die empirische Untersuchung der Entwicklung sozialer Kognitionen gestaltet. Immer wieder erweist sich als Problem, daß soziale Kognition nur als Variante objektbezogener Kognitionen erfaßt wird: Von einer *sozialen* Kognition kann dann aber nur insofern gesprochen werden, als sich diese Kognition auf ein soziales Objekt bezieht. Der spezifisch soziale Charakter der Interaktion als eines Sich-wechselseitig-aufeinander-Beziehens und gemeinsamen Handelns kommt dabei noch nicht zureichend in den Blick. Untersucht wird dann nur das sich entwickelnde Wissen „über die Gedanken, die Gefühle und Motive anderer Personen“, nicht aber die „*Koordination von Perspektiven*“ (Selman 1984a, S. 38), die den Unterschied zwischen sozialer Interaktion und dem Umgang mit Objekten begründet.

Diese Kritik trifft, wie Selman zu Recht bemerkt (ebd.), zumindest teilweise auch noch auf die Untersuchungen von Flavell u.a. (1975) zu. Eine Beschreibung des wirklich sozialen, auf Interaktion bezogenen Verstehens leistet erst Selmans eigene Theorie. In dieser Theorie werden *fünf Niveaus der Perspektivenübernahme* unterschieden:

- Niveau 0: undifferenzierte und egozentrische Perspektivenübernahme
- Niveau 1: differenzierte und subjektive Perspektivenübernahme
- Niveau 2: selbstreflexive/zweite Person- und reziproke Perspektivenübernahme
- Niveau 3: dritte Person- und gegenseitige Perspektivenübernahme
- Niveau 4: tiefenpsychologische und gesellschaftlich-symbolische Perspektivenübernahme (Selman 1984a, S. 50 ff.; vgl. dazu Schweitzer 1982a).

Als einprägsame Bezeichnung für die Niveaus 1–3 haben Edelstein/Keller/Wahlen (1982, S. 184) die Begriffe „Perspektivendifferenzierung“, „Perspektivenübernahme“ und „Perspektivenkoordination“ vorgeschlagen.

Wie auch die – im Original 1977 erschienenen – Studien von Damon (1984a) zeigen, eröffnet dieses Entwicklungsmodell sozialen Verstehens die Möglichkeit für ein neues Verständnis der sozialen Welt des Kindes: Es ermöglicht eine Rekonstruktion wesentlicher Handlungs- und Erfahrungsbereiche, so wie sie sich aus der Sicht des Kindes selbst darstellen (sog. „Froschperspektive“; Damon 1984a, S. 64). Selman belegt dies mit seinen Untersuchungen zur Entwicklung des Verständnisses von Individuum, Freundschaft, Gleichaltrigengruppe und Eltern-Kind-Beziehung (1984a, S. 101 ff.); bei Damon (1984a) finden sich Entwicklungsanalysen über das Mit-anderen-Teilen sowie über Vorstellungen von Freundschaft und Autorität. (Das englische Original enthält darüber hinaus eine Studie über „Vorschriften, gutes Betragen und geschlechtsspezifisches Rollenverhalten“.) Auch im Bereich der klinischen Interpretation von Fallgeschichten läßt sich die kognitiv-strukturelle Entwicklungstheorie gewinnbringend einsetzen (Selman 1982, S. 248 ff.; 1984a, S. 204 ff., bes. 228 ff.; vgl. Selman u.a. 1982).

Das jeweilige Niveau der Perspektivenübernahme erweist sich so als zentrales Element der *Konstruktion sozialer Realität*: Das Verständnis der eigenen Person wandelt sich ebenso grundlegend wie das anderer Personen, wenn das Verständnis und die Sicht, die der andere von einem selbst hat, als eigene Größe in die Definition der Situation eingehen kann. Die Grenzen des eigenen Selbst werden klarer, und die Begrenztheit der eigenen Bedürfnisse und Ansprüche durch die der anderen wird einsichtig. – Insofern sind auch Eigenschaften, die auf den ersten Blick als nur emotional bedingt erscheinen, von der kognitiven Entwicklung abhängig: Egoismus (als Eigennutz) und Egozentrismus (als Ichgebundenheit der Perspektive) sind zwar keineswegs identisch; die Überwindung der egozentrischen Perspektive stellt jedoch eine Voraussetzung für ein sozial ausgeglichenes Verstehen dar, das dem anderen mit *seinen* Bedürfnissen und mit *seinen* Ansprüchen wirklich gerecht zu werden vermag. Umgekehrt scheinen egoistische Tendenzen allerdings auch die Entwick-

lung der Perspektivenübernahme zu beeinflussen, indem sie die Dezentrierung erschweren oder verzögern (z.B. Damon 1984a, S. 297 f.).

Die Fruchtbarkeit einer kognitiv-strukturellen Entwicklungspsychologie für die Untersuchung unterschiedlicher Bereiche sozialen Verstehens wird von den Beiträgen in dem von Edelstein/Keller herausgegebenen Band (1982) eindrucksvoll belegt: Die untersuchten Bereiche reichen hier von Attributionsweisen und Interaktionsformen in Beziehungen (Secord/Peevers, Youniss, Damon) über soziale Konventionen und moralische Normen (Turiel), das Verständnis von gesellschaftlichen und ökonomischen Zusammenhängen (Furth) oder von Selbstmordmotiven im Jugendalter (Döbert/Nunner-Winkler) bis hin zu einer umfassenden Theorie der Ich-Entwicklung auf kognitiv-struktureller Grundlage (Noam/Kegan). Zudem stehen die Beiträge dieses Sammelbandes für eine Reihe wichtiger Monographien, die – außer im Falle von Selman und Damon – bisher nicht in deutscher Sprache vorliegen (vgl. Kegan 1982, Youniss 1980, Furth 1980 und Turiel 1983). Insofern stellt gerade der von Edelstein/Keller herausgegebene Band (1982) einen wichtigen Schritt in der deutschen Rezeption dar.

Obwohl die Entwicklung der Perspektivenübernahme so gesehen von zentraler Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung im ganzen ist, wurde sie weithin nur mit Hilfe hypothetischer Geschichten und klinischer Interviews untersucht. Erfasst wurde nur ein Aspekt des Denkens, aber noch nicht des Handelns. Versteht man die für *hypothetische* Situationen gemessene Perspektivenübernahme als „Kompetenz“ und vergleicht sie mit dem Denken oder Verhalten in *realen* Situationen als Ausdruck der „Performanz“ (vgl. Döbert/Nunner-Winkler 1978, 1982; zum Problem der Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz s.u. 3.), so ergeben sich zwar deutliche Zusammenhänge, daneben aber noch deutlichere Unterschiede und Abweichungen zwischen den jeweils gemessenen Werten (vgl. Selman 1984a, S. 204 ff., Damon 1984a, S. 135 ff.). – Eng verbunden mit dem Kompetenz-Performanz-Problem ist die Frage nach den Entwicklungsbedingungen der Perspektivenübernahme: Wird die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zuerst praktisch – im tatsächlichen Handeln – erworben und geübt, bevor sie auch theoretisch – im hypothetischen Urteil – verfügbar ist (so etwa Piagets Position), *oder* geht das Urteil dem stets auch situativ bestimmten Handeln voraus?

Daß diese Frage nicht nur ein empirisches Problem darstellt, das einfach mit Hilfe weiterer Daten gelöst werden könnte, sondern vor weitreichende theoretische und methodologische Schwierigkeiten stellt, das wird von den Beiträgen des von Edelstein/Habermas (1984a) dokumentierten Symposions deutlich belegt. Aus unterschiedlicher Perspektive wird hier versucht, soziale Interaktion als Konstitutionsbedingung sozialer Entwicklung zu begreifen (Edelstein/Habermas 1984b, S. IX). Dabei erweist es sich nicht nur als notwendig, weitere, bisher noch nicht untersuchte Aspekte sozialer Interaktion einzubeziehen, sondern auch methodologisch müssen für die kognitiv-strukturelle Psychologie neue Wege gesucht und gegangen werden. (Darauf komme ich in Abschnitt 3 zurück).

## 2.2 Moralische Entwicklung

Wie sich aus dem bisherigen Überblick ergibt, liegen für den Bereich der sozialen Entwicklung nunmehr eine Reihe wichtiger Beiträge in deutscher Übersetzung vor oder werden von den vorliegenden Texten her zugänglich. Ganz anders sieht die Situation im Bereich der moralischen Entwicklung aus, wo die entscheidenden Veröffentlichungen bisher nur in englischer Sprache verfügbar sind. Das gilt sogar für die Arbeiten von Lawrence Kohlberg selbst, die nur bis zu einem Stand, der zehn und mehr Jahre zurückliegt, in Übersetzungen zugänglich sind (Kohlberg 1974a, Kohlberg/Turiel 1978, Colby/Kohlberg 1978). Zwar stellen die übersetzten Texte die Grundlinien des Kohlbergschen Ansatzes in nach wie vor gültiger Weise dar, aber dem heutigen Stand der Theoriebildung werden sie in vieler Hinsicht nicht mehr gerecht. Auch zusammenfassende Darstellungen und Berichte wie die von Schreiner (1979, 1983b), Oser (1981, bes. S. 319 ff.) oder Garz (1980, 1984) können diese Lücke nicht in ausreichender Weise füllen.

Zum Teil dürfte dieser Mangel auf Kohlbergs eigene Veröffentlichungspraxis zurückgehen: Erst 1981 hat er mit dem ersten Band seiner „Essays on Moral Development“ eine Veröffentlichung in Buchform vorgelegt (vgl. dazu Schweitzer 1982b). (Eine deutsche Übersetzung der auf drei Bände angelegten Ausgabe ist beim Suhrkamp-Verlag geplant; der erste Band soll 1986 erscheinen

– vgl. Anmerkung 1.) Vor allem der 1984 erschienene 2. Band „The Psychology of Moral Development“ enthält eine Darstellung des gegenwärtigen Standes von Kohlbergs Theorie und eine Antwort auf eine Reihe von Kritikern (auch separat abgedruckt: Kohlberg/Levine/Hewer 1983). Eine angemessene Auseinandersetzung mit Kohlbergs Position muß sich nun auf diesen Stand der Theoriebildung beziehen, der sich von früheren Fassungen in wesentlichen Punkten unterscheidet: So wird etwa der Status von Kohlbergs Stufentheorie neu bestimmt, und ihr Verhältnis zur Philosophie wird schärfer gefaßt: Es wird nun nicht mehr beansprucht, daß sich psychologische und philosophische Theorien wechselseitig bestätigen. Psychologische Ergebnisse können, nach Kohlbergs jetziger Auffassung, philosophische Theorien nur „indirekt unterstützen“, nicht aber „verifizieren“ (Kohlberg 1984, S. 223 f.). – Stufe 6 als das Ziel der Entwicklung, von der her sich die anderen Stufen im Sinne einer rationalen Rekonstruktion ergeben, wird nicht mehr als Ergebnis psychologisch-empirischer Forschung verstanden, sondern als philosophisch begründetes Postulat. Dazu kommt eine Erweiterung des Gegenstandsbereiches, so daß nicht mehr nur das moralische Urteil angesichts hypothetischer Probleme, sondern auch Fürsorge (care) und Verantwortung in alltäglichen Situationen zum Bereich moralischer Entwicklung zählen (S. 212ff.). Eine solche Erweiterung des Gegenstandsbereiches, wie sie nun von Kohlberg für die Untersuchung der moralischen Entwicklung gefordert wird, folgt vor allem der von Carol Gilligan formulierten Kritik an Kohlbergs Theorie (vgl. Gilligan 1983a,b): In ihrem auch in den USA viel beachteten Buch (1984) versucht die frühere Mitarbeiterin von E. Erikson und L. Kohlberg, eine neue Sicht der *weiblichen Entwicklung* zu begründen – eine Sicht, die nicht mehr nur im abwertenden Vergleich mit an Männern gewonnenen Modellen besteht (S. 13 ff.). Während die männliche Entwicklung durch eine auf Ablösung und Abgrenzung von anderen gestützte Form von Autonomie gekennzeichnet werde und deshalb die Gefahr eines moralischen Individualismus und einer sozialen Isolation in sich trage, enthalte die weibliche Entwicklung mit ihrer Konzentration auf Abhängigkeit, Fürsorge und Verantwortung das Potential für eine umfassende Solidarität. Aus der bisher weithin vernachlässigten Untersuchung der weiblichen Entwicklung lasse sich deshalb ein wichtiges Korrektiv für einseitig auf Abgrenzung und Unabhängigkeit bezogene Entwicklungsmodelle wie das von Kohlberg gewinnen (s.u. 3.).

Mit Gilligans Buch (1984) steht eine wichtige Auseinandersetzung mit Kohlbergs Theorie nun auch in deutscher Übersetzung zur Verfügung. Die weitgefächerte amerikanische Diskussion über empirische und philosophische Aspekte von Kohlbergs Theorie (vgl. z.B. Munsey 1980 sowie die zahlreichen Beiträge im *Journal of Moral Education* 1975 ff.) dagegen ist für den deutschen Leser nach wie vor schwer zugänglich<sup>2</sup>.

### ● 3. Systematische Probleme

In diesem Abschnitt möchte ich auf drei systematische Probleme hinweisen, die sich für kognitiv-strukturelle Theorien stellen. Dabei handelt es sich um grundlegende Fragen der Theoriebildung; entscheidend für die Konzentration auf gerade diese drei Probleme ist aber die zentrale Bedeutung, die ihnen im Blick auf pädagogische Fragestellungen zukommt. Besonders für die Pädagogik reicht es nicht aus, nur moralisches Denken oder Urteilen, nicht aber das Handeln einzubeziehen (1). Als einer nicht nur empirischen, sondern immer auch normativen Disziplin stellt sich für die Pädagogik sodann die Frage nach den normativen Grundlagen kognitiv-struktureller Persönlichkeitstheorien (2). Die pädagogische Bedeutung der Frage nach den Bedingungen der sozialen und moralischen Entwicklung schließlich liegt auf der Hand (3).

#### 3.1 Moralisches Urteil und moralisches Handeln

Der Einwand, daß „der Geist zwar willig, das Fleisch aber schwach“ sei, ist angesichts einer Untersuchung der sozialen und moralischen Entwicklung anhand *hypothetischer* Dilemmata nicht nur naheliegend, sondern wurde auch mit Hilfe empirischer Untersuchungen insbesondere gegen Kohlbergs Stufentheorie untermauert. Dabei zeigten sich zwar durchaus Zusammenhänge zwischen Urteil und Handlung, aber auch die zu erwartenden Unterschiede waren nicht zu verkennen (s. zu

sammenfassend Blasi 1980). Dieses Ergebnis darf allerdings nicht als ein prinzipieller Einwand gegen die kognitiv-strukturellen Theorien von Kohlberg, Selman u.a. verstanden werden. Diese Theorien beanspruchen zunächst nicht mehr, als eine valide Beschreibung sozialer und moralischer Urteilsstrukturen zu geben. Der Einwand, der sich aus den Untersuchungen zum Verhältnis zwischen Urteil und Handlung ergibt, zielt deshalb mehr auf Reichweite und Relevanz der kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorien.

Auf diesen Einwand wird derzeit auf drei verschiedene Weisen reagiert: mit *theorie-immanenten Argumenten*, mit *additiver Theorieerweiterung* oder mit einer *Modifikation des theoretischen Ansatzes*. – Eine *theorie-immanente* Antwort auf das Problem des vom hypothetischen Urteil abweichenden Handelns wird von Kohlberg gegeben, wenn er darauf hinweist, daß die Konsistenz zwischen Urteil und Handlung mit der Höhe der Stufe zunehme (vgl. Kohlberg/Turiel 1978, S. 69 ff.; Colby/Kohlberg 1978, S. 351 f.; vgl. Kohlberg 1984, S. 519 ff.). Hier wird das Handlungsproblem gleichsam in ein Urteilsproblem transformiert und als Frage der im Urteil selbst liegenden Verbindlichkeit gewendet: Wenn moralische Normen beispielsweise von konsensueller Einigung abhängig gemacht werden, können sie nicht mehr ohne weiteres mit dem Hinweis auf individuelle Bedürfnisse oder auf gesellschaftliche Konventionen außer Kraft gesetzt werden. Obwohl diese Hypothese zunächst durchaus plausibel klingt und sich zum Teil auch auf empirische Daten stützen kann (Kohlberg 1984, S. 498 ff.), bleibt sie doch insofern unbefriedigend, als die für die Differenz zwischen Handeln und Urteil verantwortlichen Faktoren so nicht wirklich in den Blick kommen. Zudem wird bei dieser Sichtweise das Verhältnis von Urteil und Handlung, wie sich bei den auf eine Modifikation der Theorie zielenden Ansätzen zeigt (3.3), zu einfach gesehen: Das Urteil *im Handeln* ist mit dem *hypothetischen* Urteil nicht einfach identisch. Zu vergleichen und aufeinander zu beziehen wären deshalb nicht nur Handeln und hypothetisches Urteil, sondern auch Handeln und das dieses Handeln begleitende Urteil – was vor nicht geringe methodologische Probleme stellt.

Eine zweite Antwort auf das Handlungsproblem besteht in einer *additiven Theorieerweiterung*. Von einer *additiven* Erweiterung spreche ich, wenn zu kognitiv-strukturellen Theorien Elemente anderer Theorien hinzutreten, *ohne* daß beide zu einer neuen Einheit verbunden werden. Am deutlichsten ist das der Fall bei solchen Kompetenz-Performanz-Modellen, bei denen Unterschiede zwischen Urteil und Handlung auf Abwehrmechanismen im Sinne der Psychoanalyse zurückgeführt werden (Döbert/Nunner-Winkler 1978). Als „Kompetenz“ wird dabei das einer Versuchsperson unter optimalen, von jedem situativen Druck entlasteten Bedingungen verfügbare Urteilsvermögen verstanden, als „Performanz“ dagegen das in alltäglichen Situationen verfügbare Urteil bzw. ein entsprechendes Handeln (zur genaueren Bedeutung der Begriffe Kompetenz und Performanz in der kognitiv-strukturellen Psychologie vgl. Garz 1984). Zu einem der Kompetenz entsprechenden Handeln komme es nun deshalb nicht, weil die Situation mit Hilfe von Umdefinitionen (Verleugnung usw.) so verändert werde, daß der moralische Konflikt nicht mehr im Sinne der Kompetenz wahrgenommen werden kann (Döbert/Nunner-Winkler 1978, S. 110 ff.). – So einleuchtend dieses Modell – vielleicht nicht zuletzt wegen seiner Nähe zum Alltagsverständnis – zunächst auch sein mag, wird es doch dem Zusammenhang zwischen Urteil und Handlung nicht gerecht. Die von Döbert/Nunner-Winkler als unabhängige Variable angesehenen Abwehrmechanismen und Definitionsstrategien stellen nämlich keine vom moralischen Urteil wirklich unabhängige Größe dar, sondern lassen sich zumindest zum Teil selbst als Ausdruck einer bestimmten Entwicklungsstufe deuten (vgl. Kohlberg 1984, S. 532 f.; vgl. auch Kegan 1982, S. 169 f.; s. dazu auch die Untersuchungen von Rechtfertigungs- und Distanzierungsstrategien: Keller 1984, Blasi 1984).

Von besonderem Interesse ist deshalb die dritte Art, auf das Handlungsproblem zu antworten: durch *Modifikation* oder durch eine *integrative Erweiterung* der Theorie. Für solche Ansätze ist die Erkenntnis entscheidend, daß der Versuch, die Differenz zwischen Urteil und Handlung auf die Kompetenz-Performanz-Unterscheidung abzubilden, insofern zu einfach ist, als nicht nur zwischen Urteil und Handlung, sondern auch zwischen verschiedenen Arten des Urteilens oder Wissens unterschieden werden muß – also etwa zwischen „theoretischem oder reflexivem Wissen“ auf der einen und „Alltags- oder Praxiswissen“ auf der anderen Seite (Damon 1984a, S. 37). Auf das „Denken *im Handeln*“ zielt zum Beispiel Selman mit seiner Untersuchung „interpersonaler Ver-

handlungen“ (1984b, S. 113 f.; vgl. auch Youniss 1984, Damon 1984b). In eine ähnliche Richtung gehen auch Kohlbergs neuere Überlegungen, wenn er vom moralischen Urteil im engeren Sinne ein handlungsbezogenes Verantwortungsurteil unterscheidet und in seine Untersuchungen einbezieht (Kohlberg 1984, S. 517, 528 ff.). – Zum Teil werden aus einer solchen Erweiterung des kognitiv-strukturellen Ansatzes auch *methodologische Konsequenzen* gezogen: Statt sich auf hypothetische Situationen zu begrenzen, werden dann vermehrt auch Alltagssituationen einbezogen (vgl. Gilligan 1984, Gilligan/Murphy 1979; Selman 1984a, S. 204 ff.); neben den „klinischen Interviews“ als der kognitiv-strukturellen Standardmethode werden zum Beispiel auch Beobachtungsverfahren eingesetzt (vgl. Auwärter/Kirsch 1984, Selman 1984b).

### 3.2 Normative Grundlagen

Das Problem der normativen Annahmen, die einer psychologischen Theorie zugrundeliegen, wird von kognitiv-strukturell ausgerichteten Psychologen offener ausgesprochen als von den meisten Vertretern anderer Theorien. Das ergibt sich zum Teil schon aus dem Charakter kognitiv-struktureller Theorien selbst. Als hierarchische Stufentheorien oder als rationale Rekonstruktionen enthalten sie ein normatives Gefälle: Sie sind stets auf eine höchste Norm der sozialen und moralischen Entwicklung als Grundlage der Theoriekonstruktion angewiesen (vgl. Kohlberg 1984, S. 221). Für Piaget ergab sich eine solche Norm im kognitiven Bereich aus der mathematischen Logik und aus den entsprechenden Operationen, besonders der der Reversibilität. Das soziale und moralische Gegenstück dazu sieht Kohlberg im unparteiischen, vom jeweiligen Standpunkt unabhängigen Urteil, wie es durch eine volle Beachtung von Gleichheit und Reziprozität erreicht werde (ebd. S. 308). Entwicklungsmäßig ergibt sich daraus als Konstruktionsprinzip der Stufenhierarchie eine *fortschreitende Universalisierung* im Sinne einer immer stärkeren Ausdehnung von Gleichheit und Reziprozität auf *alle* anderen sowie einer wachsenden *Unabhängigkeit* von situativen Faktoren (vgl. Kohlberg 1981, S. 101 ff., 190 ff.).

Grundsätzliche Kritik an dieser Auffassung von sozialer und moralischer Entwicklung wurde vor allem von Carol Gilligan formuliert (1983a,b; 1984). Gestützt auf ihre Untersuchungen zur weiblichen Entwicklung stellt sie der „Moral des Rechts“, wie sie Kohlbergs Auffassung bezeichnet, eine „Moral der Verantwortung“ (im Sinne Max Webers) entgegen, die weniger an situationsunabhängigen Prinzipien als an konkreten Handlungsfolgen und an der Fürsorge für andere orientiert ist (1984, S. 30). Statt der Universalisierung im Sinne von Unabhängigkeit, die sie als Ausdruck des männlichen Strebens nach Autonomie auf dem Wege der Ablösung und Abgrenzung von anderen versteht, vertritt sie eine stärker an partikulare und situative Kontexte gebundene Auffassung von Entwicklung, ohne dabei freilich auf Verallgemeinerungsfähigkeit zu verzichten: Das Ziel der Entwicklung soll nicht nur eine Gerechtigkeit bilden, die von der abstrakten Gleichheit autonomer Einzelsubjekte ausgeht; ebenso wichtig sei das – verallgemeinerbare – Prinzip der konkreten Verantwortung und Fürsorge für bestimmte andere (Gilligan 1984, S. 95 u.ö.; zur Kritik an Gilligans Position und an deren empirischer Absicherung vgl. Kohlberg 1984, S. 338 ff., Nunner-Winkler 1984).

Die Tragweite dieser Auseinandersetzung zwischen Kohlberg und Gilligan über die Frage, ob sich die soziale und moralische Entwicklung angemessen als Universalisierung im Sinne der Ablösung von situativen Kontexten und Bindungen deuten läßt, wird erst verständlich, wenn man den Zusammenhang dieser Frage mit dem Problem des gesellschaftlichen Wandels ins Auge faßt: So ist etwa die Deutung der individuellen Entwicklung als Prozeß einer fortschreitenden Universalisierung auch zentral für Habermas' Verständnis von gesellschaftlicher Modernisierung. Habermas vertritt dabei eine ähnliche Position wie Kohlberg: Kommunikative Rationalität als Ziel der Entwicklung lasse sich nur unter der Voraussetzung einer Universalisierung von Moral und Identität erreichen (Habermas 1976, 1981). Oder in einer noch weiterreichenden Formulierung: Im „Vorbezugriff auf die ideale Sprechsituation“ liege auch der „Vorschein einer Lebensform“ (Habermas 1971, S. 141).

Obwohl beide, Kohlberg (1984, S. 338 ff.) und Habermas (1983, S. 187 ff.) die von Gilligan erhobenen Einwände zum größten Teil zurückweisen und ihrer Unterscheidung zwischen der „Moral des Rechts“ und der „Moral der Verantwortung“ als zwei Entwicklungslinien mit dem Hinweis auf



die Vereinbarkeit beider Aspekte widersprechen (so auch Nunner-Winkler 1984), haben sie ihre Position im Zuge dieser Auseinandersetzung doch deutlich anders akzentuiert: Sowohl Kohlberg (1984, S. 356 f.) wie Habermas (1983, S. 190 f.) betonen nun stärker auch die auf situative und partikulare Aspekte bezogene Seite des moralischen Urteils und sehen darin zumindest eine notwendige, die Universalisierung des Urteils komplementierende Entwicklung, die für einen angemessenen Umgang mit Normen unverzichtbar ist. Worin Gilligan eine eigene „Moral der Verantwortung“ sieht, sehen Kohlberg und Habermas aber nur die notwendige Brücke zwischen der im Sinne kommunikativer Rationalität universalisierten Moral und den nicht universalisierbaren Lebenswelten als konkreten Lebensformen. Denn – so eine weitere entscheidende Folgerung, die Habermas und Kohlberg aus dieser Auseinandersetzung ziehen – nicht alle Aspekte der Lebenswelt und der moralischen Entwicklung lassen sich gleichermaßen universalisieren (Kohlberg 1984, S. 306; Habermas 1984, S. 515, S. 538 ff.). Eine universalistische Moral kann deshalb, wie Habermas inzwischen gegen die früher von ihm selbst vertretene Position einwendet (vgl. 1984, S. 538 und 1971, S. 141), die Lebensform *nicht* definieren.

Ob die Neukentzuierungen bei Kohlberg und Habermas hinreichen, um die Einwände gegen ihre Deutung des Zusammenhangs von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung auszuräumen, ist aber eine noch offene Frage. Wie die von Schöfthaler/Goldschmidt (1984) dokumentierte Diskussion über die Ergebnisse kulturvergleichender Forschung zur kognitiven Entwicklung (allerdings begrenzt auf Piagets Theorie) zeigt, geht es derzeit noch um eine präzise Formulierung der Fragen – überzeugende Antworten sind noch kaum in Sicht (vgl. Schöfthaler 1984, S. 31).

Mit der schärferen Trennung zwischen der universalistischen Moral und den Lebensformen bzw. der sozialen und moralischen Entwicklung im umfassenden Sinne, wie sie jetzt von Kohlberg und Habermas gefordert wird, stellt sich die Frage nach der Angemessenheit universalistischer Normen für die individuelle Entwicklung in neuer Weise: Kann eine von allen Lebensformen abstrahierte Moral noch dazu dienen, eine „vernünftige Identität“ zu definieren? Geht dabei nicht gerade die entscheidende Frage verloren, wie angesichts der allgemeinen Tendenz zu gewollter und ungewollter, kommunikativ erreichter und systemisch erzwungener Ablösung von allen besonderen Zugehörigkeiten zu Gemeinschaften, Gruppen oder Lokalitäten noch eine als sinnvoll erfahrbare Lebensform oder Identität gefunden werden kann (vgl. Schweitzer 1985a)?

### 3.3 Entwicklungsbedingungen

Bei dieser dritten Problemstellung, der Frage nach den Bedingungen der sozialen und moralischen Entwicklung, kann ich mich kurz fassen. Im wesentlichen geht es mir um den Hinweis auf ein Defizit: Die Konzentration auf das Bemühen, den universellen Charakter sozialer und moralischer Entwicklungsstufen zu belegen, brachte es offenbar mit sich, daß der Untersuchung der konkreten Entwicklungsbedingungen nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde (vgl. Bertram 1982, Keller 1982). Zwar ist der Zusammenhang der sozialen und moralischen Entwicklung mit kultureller Vielfalt und sozialer Schicht seit langem als solcher bekannt (vgl. Kohlberg 1974b); aber die Kenntnisse über das Wirken von Umweltfaktoren im einzelnen sind noch sehr wenig differenziert (vgl. aber Bertram 1978, Lind u.a. 1983, Lempert 1981). Auch wenn inzwischen eine Reihe von Untersuchungen über pädagogische Möglichkeiten, die soziale und moralische Entwicklung zu unterstützen, vorliegen (s. 4.), bleiben die kognitiv-strukturellen Theorien hinter den Anforderungen etwa einer „ökologischen Sozialisationstheorie“ (U. Bronfenbrenner) noch weit zurück.

## 4. Zur pädagogischen Bedeutung

In einem übergreifenden Sinne sind kognitiv-strukturelle Theorien der sozialen und moralischen Entwicklung vor allem in dreierlei Hinsicht für die Pädagogik bedeutsam. Zunächst konfrontieren diese Theorien die Pädagogik immer wieder mit der *qualitativen* Differenz zwischen dem Denken von Kindern und Jugendlichen und dem von Erwachsenen. Indem diese Theorien das Denken und Verstehen von Kindern und Jugendlichen in deren eigenem Zusammenhang rekonstruieren, liefern sie einen wichtigen Beitrag zu einer auch empirisch abgestützten Anthropologie des Kindes (vgl.

Garz 1984, S. 175 ff.). – Die zweite Hinsicht ergibt sich aus der pädagogischen Diskussion der letzten zehn bis fünfzehn Jahre und aus dem Einfluß, den interaktionistische und rollentheoretische Ansätze auf die pädagogische Theoriebildung gewonnen haben: Hier liefern kognitiv-strukturelle Theorien gleichsam den genetischen Unterbau, ohne den die soziologischen Theorien für den pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen nicht wirklich fruchtbar werden können (vgl. Fauser/Schweitzer 1979). Eine dritte Hinsicht bezieht sich schließlich auf den empirischen Zugang zur Frage pädagogischer Normen: Besonders die Theorien von Kohlberg und Gilligan eröffnen für die Pädagogik eine Möglichkeit, sich angesichts des Fehlens traditionell verbürgter oder des Ungenügens philosophisch deduzierter Werte und Normen dennoch mit normativ-ethischen Fragen auseinanderzusetzen. Allerdings wird man diese Möglichkeit, wie gerade die Auseinandersetzung zwischen Kohlberg und Gilligan zeigt, nicht so verstehen dürfen, daß mit einer empirisch abgesicherten Stufentheorie auch schon die Frage pädagogischer Normen endgültig beantwortet wäre (worauf Kohlberg früher zielte, vgl. 1967, dagegen 1981). Aber die kognitiv-strukturelle Entwicklungspsychologie macht doch deutlich, daß Werte und Normen – auch jenseits von politischen oder weltanschaulichen Überzeugungen und Postulaten – einen zentralen Aspekt von Entwicklung und Erziehung bilden, auf den sich die Pädagogik einlassen muß. Darüber hinaus bietet die kognitiv-strukturelle Psychologie die Möglichkeit, die Frage der Erziehungsnormen in einem entwicklungsbezogenen Kontext zu sehen.

Die deutsche Rezeption und Diskussion hat sich allerdings noch kaum auf die damit angedeuteten Perspektiven einer pädagogischen Auseinandersetzung mit kognitiv-strukturellen Theorien eingelassen. Für die im folgenden angesprochenen Anwendungsbereiche gilt insgesamt, daß nur ein sehr kleiner Teil der einschlägigen amerikanischen Literatur in deutscher Sprache verfügbar ist (vgl. vor allem Portele 1978, z.T. Schreiner 1983, sowie die Themenhefte: Unterrichtswissenschaft 3/1981 und Neue Sammlung 2/1983).

Am weitesten fortgeschritten ist bisher die *schulisch-didaktische* Anwendung, auf die sich auch Kohlberg selbst zunächst konzentriert hatte (Blatt/Kohlberg 1975). Besonders für den Religions-, Ethik- und Politikunterricht gibt es eine Reihe von Versuchen, die kognitiv-strukturelle Perspektive fruchtbar zu machen (Nipkow 1981, 1982; Schmidt 1983, 1984; Pohlmann/Wolf 1982; vgl. auch Oser 1981 sowie den Literaturbericht von Althof 1984). Die Möglichkeiten einer moralischen Erziehung allein durch Unterricht sind aber begrenzt. Angeregt von Erfahrungen in israelischen Kibbuzim hat sich Kohlberg deshalb ab etwa Mitte der 70er Jahre um ganzheitlichere, institutionelle Formen moralischer Erziehung bemüht. Daraus erwuchs der Versuch, Schulen als „gerechte Gemeinschaften“ auszugestalten (vgl. Kohlberg/Wassermann/Richardson 1978; Power/Higgins 1981; Power 1983). Auch dieser aussichtsreiche Ansatz – und die vielfältigen pädagogischen Versuche, die er ausgelöst hat (Mosher 1980) – ist in Deutschland noch nicht hinreichend bekannt. Besonders für Überlegungen zu einer sozialpädagogischen Schule oder zur Schulsozialarbeit könnte die hier vertretene, integrative Sicht der Schule als eines sozialen und moralischen Erfahrungsraumes einen angemesseneren Ausgangspunkt bilden als andere theoretische Ansätze (Fauser/Schweitzer 1985).

Daß kognitiv-strukturelle Theorien einen wichtigen Beitrag zum *Verständnis des Kindes- und Jugendalters* zu leisten vermögen, hat wohl die bereits erwähnte Adoleszenzstudie von Döbert/Nunner-Winkler (1975) deutlich gemacht. (Leider wurde der grundlegende Aufsatz, den Kohlberg/Gilligan 1971 zu diesem Thema veröffentlicht haben, bis heute nicht ins Deutsche übertragen.) Identitäts- und Sinnkrisen besonders des Jugendalters lassen sich mit Hilfe einer kognitiv-strukturellen Interpretation zum Teil angemessener verstehen als etwa unter psychoanalytischen Aspekten (vgl. Schweitzer 1984a, S. 54 ff.). Ein gelungenes Beispiel für die Möglichkeiten einer solchen Interpretation stellen die Untersuchungen über das Verstehen von Selbstmordmotiven dar (Döbert/Nunner-Winkler 1982, 1984). Von hier aus kommen auch die Entwicklungsformen der Erfahrung von (Lebens-)Sinn in den Blick, die sich aus kognitiv-struktureller Sicht ebenfalls neu erschließen (vgl. dazu auch die Untersuchungen zur religiösen Entwicklung von Fowler 1981, Oser/Gmünder 1984; dazu Schweitzer 1985b).

Im *sozialpädagogischen* Bereich liegen Untersuchungen vor über den Zusammenhang zwischen sozialer und moralischer Entwicklung und delinquentem Verhalten (Überblick bei Jennings/

Kilkenny/Kohlberg 1983; vgl. auch Chandler 1982). Dabei ließ sich vielfach ein soziales und moralisches Entwicklungsdefizit nachweisen, das allerdings nicht als alleinige Ursache für delinquentes Verhalten angesehen wird. Umgekehrt könne aber davon ausgegangen werden, daß eine höhere Stufe der moralischen Entwicklung auch ein höheres Maß an Widerstandsfähigkeit gegen andere delinquenzverursachende Faktoren mit sich bringt (Jennings/Kilkenny/Kohlberg 1983, S. 311). – Darüber hinaus eröffnet die kognitiv-strukturelle Betrachtungsweise jedoch auch die pädagogisch interessante Möglichkeit, die *hinter* einem bestimmten Verhalten stehende Sicht (von Beziehungen, von Gesellschaft, von Gerechtigkeit usw.) zu rekonstruieren und so den subjektiven Sinn sozial abweichenden Handelns zu erfassen: Dabei steht dann nicht der defizitäre Charakter dieses Verhaltens im Vordergrund, sondern die Plausibilität, die diesem Verhalten in der subjektiven Sicht etwa eines Jugendlichen zukommt. – An solche Untersuchungen schließen Versuche mit einer kognitiv-strukturell orientierten Sozialarbeit im Gefängnis an (Hickey/Scharf 1980, Kohlberg/Scharf/Hickey 1978). Hier ist die Vorstellung leitend, Gefängnisse zu „gerechten Gemeinschaften“ zu machen (über erste Erfolge, auch im Vergleich mit anderen Vorgehensweisen, berichten Jennings/Kohlberg 1983; Literatur zur Kritik dieses Ansatzes bei Althof 1984, S. 186).

Von vielleicht größerer Bedeutung für die Sozialpädagogik sind jedoch die Versuche, kognitiv-strukturelle Theorien bei der (Erziehungs-)Beratung einzusetzen (Selman 1982, Noam/Kegan 1982; vgl. bes. auch Kegan 1982, S. 255 ff.). Aus der Beratungsarbeit mit Frauen, die eine Abtreibung erwogen, stammt auch ein wichtiger Anstoß für die Theorie der weiblichen Entwicklung von Gilligan (1984, S. 11; vgl. Belenky/Gilligan 1982), die deshalb gerade auch für diesen Arbeitsbereich wertvolle Anregungen bieten könnte.

## ● 5. Offene Fragen

Obwohl bisher betont wurde, daß kognitiv-strukturelle Theorien in der Lage sind, Erfahrungen aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen zu rekonstruieren, besteht auch bei diesen Theorien die Gefahr, daß Kinder und Jugendliche nur im – abwertenden – Vergleich mit Erwachsenen gesehen werden (vgl. Damon 1984a, S. 60 ff.). Das Kindsein erscheint dann leicht nur als Vorstufe einer voll entwickelten Kompetenz, nicht aber als Lebensabschnitt von eigenem Wert. – Eine parallele Blickverengung liegt in der Konzentration der meisten Untersuchungen auf Kinder und Jugendliche, die dann nicht in ihrem Zusammenleben mit Erwachsenen in einer bestimmten Gesellschaft gesehen werden können. Auch soweit die kognitiv-strukturelle Psychologie das Erwachsenenalter mit einbezieht, kommt es – von Ausnahmen abgesehen (z.B. Youniss 1980, Silbereisen 1982) – nicht zu einer generationenübergreifenden Betrachtungsweise.

Ein drittes, besonders für die Pädagogik bedeutsames Problem ergibt sich aus dem abstrakt-allgemeinen Charakter kognitiv-struktureller Theorien. Subjekte werden unter dem Blickwinkel allgemeiner Kompetenzen beschrieben, nicht unter dem ihrer besonderen Lebensgeschichte. Auch durch den nun stärkeren Bezug auf die Ich-Entwicklung hat sich dies nicht wirklich verändert. Hier bedarf die kognitiv-strukturelle Betrachtungsweise nach wie vor der Ergänzung durch andere Theorien.

Schließlich wird auch auf die Frage nach der sozialen und moralischen Entwicklung unter bestimmten institutionellen Voraussetzungen und in alltäglichen Zusammenhängen von den kognitiv-strukturellen Theorien bisher nicht genügend eingegangen. Zum Teil haben die pädagogischen Versuche mit dem Modell der „gerechten Gemeinschaft“ zwar einen Fortschritt in dieser Richtung erbracht, aber über die experimentelle Situation in solchen Versuchen hinaus fehlt es an einschlägigen Untersuchungen. Vielleicht könnten gerade aus der pädagogischen Diskussion über kognitiv-strukturelle Ansätze die Anstöße für eine Weiterentwicklung dieser Theorien erwachsen.

## Anmerkungen

- 1 Auf anders ausgerichtete Literaturberichte sei deshalb ausdrücklich verwiesen: Spang 1981, Eckensberger 1983, Althof 1984. – Hinweisen möchte ich auch auf die beim Suhrkamp-Verlag für 1986 angekündigten Veröffentlichungen von Fritz Oser / Reinhard Fatke / Otfried Höffe (Hg.): Transformation und Entwicklung;

- Albrecht Wellmer: Ethik und Dialog; Hans Bertram (Hg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Ebenfalls für 1986 angekündigt ist der erste Band der gesammelten Schriften von Lawrence Kohlberg: Philosophische und pädagogische Untersuchungen zur Moralentwicklung. – Ein abschließender Literaturbericht ist, wie sich aus diesen Ankündigungen ersehen läßt, derzeit nicht möglich. Sowohl die deutsche wie die amerikanische Diskussion über soziale und moralische Entwicklung sind noch stark im Fluß. – Für Hinweise und die kritische Lektüre des Manuskripts danke ich meinem Freund und Kollegen Peter Fauser.
- 2 Zur Diskussion über Kohlbergs Theorie in Deutschland vgl. bes. Eckensberger/Reinshagen 1980, Schreiner 1983b sowie die zum Teil überzogene Darstellung von Markard/Ulman 1983.

## Literatur

- Althof, Wolfgang: *Moralerziehung in der Schule: Theorie und Praxis. Ein Literaturbericht.* In: Regenbogen, A. (Hrsg.): *Moral und Politik – soziales Bewußtsein als Lernprozeß.* Köln 1984, S. 148–216.
- Auwärter, M./Kirsch, E.: *Zur Ontogenese der sozialen Interaktion. Eine struktur-theoretische Analyse.* In: Edelstein/Habermas 1984a, S. 167–219.
- Belenky, M./Gilligan, C.: *Der Einfluß einer Abtreibungskrise auf die Moralentwicklung.* In: Lind/Hartmann/Wakenbut 1983, S. 211–222.
- Bertram, H.: *Gesellschaft, Familie und moralisches Urteil.* Weinheim 1978.
- Bertram, H.: *Moralische Sozialisation.* In: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung.* Weinheim/Basel 21982, S. 717–744.
- Blasi, A.: *Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature.* In: *Psychological Bulletin* 88 (1980), S. 1–45.
- Blasi, A.: *Autonomie im Gehorsam. Der Erwerb von Distanz im Sozialisationsprozeß.* In: Edelstein/Habermas 1984a, S. 300–347.
- Blatt, M.M./Kohlberg, L.: *The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement.* In: *Journal of Moral Education* 4 (1975), S. 129–161.
- Chandler, M.J.: *Egozentrismus und antisoziales Verhalten: Erfassen und Fördern der Fähigkeiten zur sozialen Perspektivenübernahme.* In: Geulen 1982, S. 471–484.
- Colby, A./Kohlberg, L.: *Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz.* In: Steiner, G. (Hrsg.): *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. VII.: Piaget und die Folgen.* Zürich 1978, S. 348–366.
- Damon, W.: *Die soziale Welt des Kindes.* Frankfurt 1984. (Orig. „*The social world of the child.*“ San Francisco u.a. (Jossey-Bass) 1977.) (a)
- Damon, W.: *Struktur, Veränderlichkeit und Prozeß in der sozial-kognitiven Entwicklung des Kindes.* In: Edelstein/Habermas 1984a, S. 63–112. (b)
- Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): *Entwicklung des Ichs. (Neue wissenschaftliche Bibliothek. Bd. 90.)* Köln 1977.
- Döbert, R./Nunner-Winkler, G.: *Adoleszenzkrisen und Identitätsbildung – Psychische und soziale Aspekte des Jugendalters in modernen Gesellschaften.* Frankfurt 1975.
- Döbert, R./Nunner-Winkler, G.: *Performanzbestimmende Aspekte des moralischen Bewußtseins.* In: Portele 1978, S. 101–121.
- Döbert, R./Nunner-Winkler, G.: *Formale und materiale Rollenübernahme: Das Verstehen von Selbstmordmotiven im Jugendalter.* In: Edelstein/Keller 1982, S. 320–374.
- Döbert, R./Nunner-Winkler, G.: *Die Bewältigung von Selbstmordimpulsen im Jugendalter. Motivverstehen als Dimension der Ichentwicklung.* In: Edelstein/Habermas 1984a, S. 348–379.
- Eckensberger, L.H.: *Research on moral development.* In: *The German Journal of Psychology* 7 (1983), S. 195–244.
- Eckensberger, L.H./Reinshagen, H.: *Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils: Ein Versuch ihrer Reinterpretation im Bezugsrahmen handlungstheoretischer Konzepte.* In: Eckensberger/Silbereisen 1980, S. 65–132.
- Eckensberger, L.H./Silbereisen, R.K. (Hrsg.): *Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung.* Stuttgart 1980.
- Edelstein, W./Habermas, J. (Hrsg.): *Soziale Interaktion und soziales Verstehen. (Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz.)* Frankfurt 1984. (a)
- Edelstein, W./Habermas, J.: *Vorwort.* In: Dies. 1984a, S. VII–XIV. (b)

- Edelstein, W./Keller, M. (Hrsg.): *Perspektivität und Interpretation. (Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens.)* Frankfurt 1982.
- Edelstein, W./Keller, M./Wablen, K.: *Entwicklung sozial-kognitiver Prozesse: Eine theoretische und empirische Rekonstruktion.* In: Geulen 1982, S. 181–204.
- Fatke, R./Schweitzer, F.: *Wider die didaktische Verengung Piagets in der Pädagogik.* In: *Neue Sammlung* 23 (1983), S. 102–123.
- Fausser, P./Schweitzer, F.: *Methodenprobleme der Erziehungswissenschaft. Zum Methodenbuch von Mollenbauer/Rittelmeyer und seiner theoretischen Begründung.* In: *Z.f.Päd.* 25 (1979), S. 609–632.
- Fausser, P./Schweitzer, F.: *Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen – Schultheoretische Überlegungen.* In: *Z.f.Päd.* 31 (1985), S. 339–363.
- Flavell, J.H. u.a.: *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern.* Weinheim/Basel 1975.
- Fowler, J.W.: *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning.* San Francisco (Harper/Row) 1981.
- Furth, H.G.: *The world of grown-ups. Children's concepts of society.* New York (Elsevier) 1980.
- Garz, D.: *Zum neuesten Stand von Kohlbergs Ansatz der moralischen Sozialisation.* In: *Z.f.Päd.* 26 (1980), S. 93–98.
- Garz, D.: *Strukturgenese und Moral. Rekonstruktive Sozialisationsforschung in den Sozial- und Erziehungswissenschaften. (Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung. Bd. 60.)* Opladen 1984.
- Geulen, D. (Hrsg.): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung.* Frankfurt 1982.
- Gilligan, C.: *Themen der weiblichen und der männlichen Entwicklung in der Adoleszenz.* In: Schweitzer, F./Thiersch, H. (Hrsg.): *Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. (Forum Bildungsreform.)* Weinheim/Basel 1983, S. 94–121. (a)
- Gilligan, C.: *Verantwortung für die anderen und für sich selbst – das moralische Bewußtsein von Frauen.* In: Schreiner 1983a, S. 133–174. (b)
- Gilligan, C.: *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau.* München/Zürich 1984.
- Gilligan, C./Murphy, J.M.: *Development from adolescence to adulthood. The philosopher and the dilemma of the fact.* In: Kubn, D. (ed.): *Intellectual development beyond childhood. (New Directions for child development. Vol. V.)* San Francisco (Jossey-Bass) 1979, S. 85–99.
- Habermas, J.: *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz.* In: Habermas, J./Luhmann, N.: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt 1971, S. 101–141.
- Habermas, J.: *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus.* Frankfurt 1975.
- Habermas, J.: *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus.* Frankfurt 1976.
- Habermas, J.: *Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft.* Frankfurt 1981.
- Habermas, J.: *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln.* Frankfurt 1983.
- Habermas, J.: *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns.* Frankfurt 1984.
- Harten, H.-Ch.: *Der vernünftige Organismus oder gesellschaftliche Evolution der Vernunft. Zur Gesellschaftstheorie des genetischen Strukturalismus von Piaget.* Frankfurt 1977.
- Hickey, J.E./Scharf, P.L.: *Toward a just correctional system.* San Francisco (Jossey-Bass) 1980.
- Jennings, W.S./Kilkenny, R./Kohlberg, L.: *Moral development theory and practice for youthful and adult offenders.* In: Laufer, W.S./Day, J.M. (eds.): *Personality theory, moral development, and criminal behaviour.* Lexington/Toronto (Heath) 1983, S. 281–356.
- Jennings, W.S./Kohlberg, L.: *Effects of a just community programme on the moral development of youthful offenders.* In: *Journal of Moral Development* 12 (1983), S. 33–50.
- Kegan, R.: *The evolving self. Problem and process in human development.* Cambridge/London (Harvard University Press) 1982.
- Keller, M.: *Die soziale Konstitution sozialen Verstehens: Universelle und differenzielle Aspekte.* In: Edelstein/Keller 1982, S. 266–285.

- Keller, M.: *Rechtfertigungen. Zur Entwicklung praktischer Erklärungen.* In: Edelstein/Habermas 1984a, S. 253–299.
- Kohlberg, L.: *Moral and religious education, and the public schools: A developmental view.* In: Sizer, T. (ed.): *Religion and public education.* Boston (Houghton Mifflin) 1967, S. 164–183.
- Kohlberg, L.: *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze.* Frankfurt 1974. (a)
- Kohlberg, L.: *Stufe und Sequenz: Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung.* In: Ders. 1974a, S. 7–255. (b)
- Kohlberg, L.: *Analyse der Geschlechtsrollen-Konzepte und -Attitüden bei Kindern unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung.* In: Ders. 1974a, S. 334–471. (c)
- Kohlberg, L.: *Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter.* In: Döbert u.a. 1977, S. 225–252.
- Kohlberg, L.: *Essays in moral development. Vol. 1: The philosophy of moral development.* San Francisco (Harper u. Row) 1981.
- Kohlberg, L.: *Essays in moral development. Vol. 2: The psychology of moral development.* San Francisco (Harper u. Row) 1984.
- Kohlberg, L./Gilligan, C.: *The adolescent as a philosopher: The discovery of the self in a post-conventional world.* In: *Daedalus* 100 (1971), S. 1051–1086.
- Kohlberg, L./Levine, C./Hewer, A.: *Moral stages: A current formulation and a response to critics.* (Contributions to human development. Vol. 10.) Basel u.a. (Karger) 1983.
- Kohlberg, L./Scharf, P./Hickey, J.: *Die Gerechtigkeitsstruktur im Gefängnis. Eine Theorie und eine Intervention.* In: *Portele* 1978, S. 202–214.
- Kohlberg, L./Turiel, E.: *Moralische Entwicklung und Moralerziehung.* In: *Portele* 1978, S. 13–80.
- Kohlberg, L./Wassermann, E./Richardson, N.: *Die Gerechte Schul-Kooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School.* In: *Portele* 1978, S. 215–259.
- Lee, B./Noam, G.G. (eds.): *Developmental approaches to the self.* London/New York (Plenum) 1983.
- Lempert, W.: *Moralische Sozialisation durch den „heimlichen Lehrplan“ des Betriebs.* In: *Z.f.Päd.* 27 (1981), S. 723–738.
- Lind, G./Hartmann, A./Wakenbut, R. (Hrsg.): *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen.* Weinheim/Basel 1983.
- Markard, M./Ulmann, G.: *Geistig-moralische Erneuerung in der Psychologie? Zur Kritik der Auffassungen L. Kohlbergs.* In: *Forum kritische Psychologie. 12: Entwicklungstheorie. Methodendiskussion. Theorie/Praxis (Argument-Sonderband AS 99)* 1983, S. 11–47.
- Mosher, R.L. (ed.): *Moral education. A first generation of research and development.* New York (Praeger) 1980.
- Munsey, B. (ed.): *Moral development, moral education, and Kohlberg. Basic issues in philosophy, psychology, religion, and education.* Birmingham, Alabama (Religious Education Press) 1980.
- Nipkow, K.E.: *Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antworten.* Gütersloh 1981.
- Nipkow, K.E.: *Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen.* Gütersloh 1982.
- Noam, G./Kegan, R.: *Soziale Kognition und Psychodynamik: Auf dem Weg zu einer klinischen Entwicklungspsychologie.* In: Edelstein/Keller 1982, S. 422–460.
- Nunner-Winkler, G.: *Two moralities? A critical discussion of an ethic of care and responsibility versus an ethic of rights and justice.* In: Kurtines, W.M./Gewirtz, J.L. (eds.): *Morality, moral behavior, and moral development.* New York (John Wiley) 1984, S. 348–361.
- Oser, F.: *Moralisches Urteil in Gruppen. Soziales Handeln. Verteilungsgerechtigkeit. Stufen der interaktiven Entwicklung und ihre erzieherische Stimulation.* Frankfurt 1981.
- Oser, F./Gmünder, P.: *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. (Religion und Entwicklung.)* Zürich/Köln 1984.
- Piaget, J.: *Das moralische Urteil beim Kinde.* Frankfurt 1973.
- Pohlmann, D./Wolf, J. (Hrsg.): *Moralerziehung in der Schule? Beiträge zur Entwicklung des Unterrichts Ethik/Werte und Normen.* Göttingen 1982.
- Portele, G. (Hrsg.): *Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung.* Weinheim/Basel 1978.

- Power, C.: *Die moralische Atmosphäre der Schule: Eine Analyse demokratischer Versammlungen*. In: Lind u.a. 1983, S. 123–136.
- Power, C./Higgins, A.: *Moralische Atmosphäre und Lernen. Eine Fallstudie des „Just-Community-Ansatzes“*. In: *Unterrichtswissenschaft* 9 (1981), S. 225–240.
- Schmidt, H.: *Didaktik des Ethikunterrichts I. Grundlagen. (Ethik. Lehr- und Studienbücher. Bd. 6,1.)* Stuttgart u.a. 1983.
- Schmidt, H.: *Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht. Bd. 2: Der Unterricht in Klasse 1–13. (Theologische Wissenschaft. Bd. 16,2.)* Stuttgart u.a. 1984.
- Schöftbaler, T./Goldschmidt, D. (Hrsg.): *Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung*. Frankfurt 1984.
- Schöftbaler, T.: *Wissen oder Weisheit? Die kulturelle Relativierung von Piagets Modell formaler Denkkoperationen als Problem der Bildungsforschung*. In: Ders./Goldschmidt 1984, S. 15–46.
- Schreiner, G.: *Gerechtigkeit ohne Liebe – Autonomie ohne Solidarität? Versuch einer kritischen Würdigung der Entwicklungs- und Erziehungstheorie von Lawrence Kohlberg*. In: *Z.f.Päd.* 25 (1979), S. 505–528.
- Schreiner, G. (Hrsg.): *Moralische Entwicklung und Erziehung*. Braunschweig 1983. (a)
- Schreiner, G.: *Auf dem Weg zu immer gerechteren Konfliktlösungen – Neue Anmerkungen zur Kohlberg-Theorie*. In: Ders. 1983a, S.103–132. (b)
- Schweitzer, F.: *Moral, Verantwortung und Ich-Entwicklung. Neue Beiträge zur moralischen Entwicklung: Carol Gilligan, William Perry, Robert Kegan*. In: *Z.f.Päd.* 26 (1980), S. 931–942.
- Schweitzer, F.: *Besprechung des englischen Originals von Selman 1984a*. In: *Z.f.Päd.* 28 (1982), S. 333–335. (a)
- Schweitzer, F.: *Besprechung von Kohlberg 1981*. In: *Z.f.Päd.* 28 (1982), S. 813–816. (b)
- Schweitzer, F.: *Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?* Weinheim/Basel 1985. (a)
- Schweitzer, F.: *Religion und Entwicklung. Bemerkungen zur kognitiv-strukturellen Religionspsychologie*. In: *Wege zum Menschen* 37 (1985), S. 316–325. (b)
- Selman, R.L.: *Sozial-kognitives Verständnis: Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis*. In: Geulen 1982, S. 223–256.
- Selman, R.L.: *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. (Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit.)* Frankfurt 1984. (a)
- Selman, R.L.: *Interpersonale Verhandlungen. Eine entwicklungstheoretische Analyse*. In: Edelstein/Habermas 1984a, S. 113–166. (b)
- Selman, R.L./Lavin, D.R./Brion-Meisels, St.: *Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion bei Kindern: Forschungen zum reflexiven Verstehen und die Untersuchung praktischer Verständnisleistungen verhaltensgestörter Kinder*. In: Edelstein/Keller 1982, S. 375–421.
- Silbereisen, R.K.: *Untersuchungen zur Frage sozialkognitiv anregender Interaktionsbedingungen*. In: Geulen 1982, S. 485–515.
- Spang, W.P.: *Literaturbericht zur moralischen Erziehung (Kohlberg, Piaget und Durkheim)*. In: *Schule und Erziehung VII: Die Wertfrage in der Erziehung. (Argument-Sonderband AS 58.)* 1981, S. 138–157.
- Turiel, E.: *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge u.a. (Cambridge University Press) 1983.
- Wellmer, A.: *Kommunikation und Emanzipation. Überlegungen zur „sprachanalytischen Wende“ der kritischen Theorie*. In: Jaeggi, U./Honneth, A. (Hrsg.): *Theorien des Historischen Materialismus*. Frankfurt 1977, S. 465–500.
- Youniss, J.: *Parents and peers in social development*. Chicago/London (University of Chicago Press) 1980.
- Youniss, J.: *Moral. Kommunikative Beziehungen und die Entwicklung der Reziprozität*. In: Edelstein/Habermas 1984a, S. 34–60.