
Diskussion

Sollten wir vielleicht doch eingreifen? Abolitionismus – Gerechtigkeit – Just Community

Detlef Garz, Universität Osnabrück

„And the Democracy, as limited as it was, endured in the midst of an autocracy“ Hickey/Scharf.

Ich möchte im folgenden versuchen, zwei Aspekte zu verdeutlichen, die, obschon zentral für eine Theorie der Gerechtigkeit, bisher nicht in ausreichendem Maße in der kriminologischen oder sozialpädagogischen Debatte gewürdigt wurden. Der erste Aspekt betrifft die Grundlegung einer Theorie moralischen Urteilens, die sowohl philosophisch-normative als auch empirische Aussagen zu vereinen trachtet. In der Diskussion des zweiten Aspekts will ich die Übertragung dieses Modells in die Praxis von „Verwahranstalten“ vorstellen und problematisieren; beide Aspekte können sowohl analytisch als auch von der Sache her getrennt behandelt werden. Zu Beginn meines Artikels werde ich allerdings kurz auf die sog. Abolitionismus-Debatte eingehen.

Probleme einer abolitionistischen Perspektive

Beharrt man gegenwärtig auf der Relevanz von Theorien moralischen Handelns im Sinne von Gerechtigkeit und stellt darüber hinaus das Thema der Kompensation unzureichend angeeigneter Vorstellungen der Gerechtigkeit durch „Just Communities“ zur Diskussion, stößt man rasch auf Vorbehalte, Einwendungen und stärker noch auf totale Ablehnung durch jene Kollegen und Kolleginnen, die sich dem Lager der abolitionistischen Bewegung zurechnen. Die Argumente der Abolitionisten sind benannt und diskutiert (vgl. z.B. Scheerer 1984), auch die Warner und Gegner haben sich formiert (vgl. z.B. Haferkamp 1984), so daß ich mich auf einige knappe Hinweise beschränken kann, die, soweit ich die Auseinandersetzung kenne, bisher zu wenig gewürdigt wurden und die zugleich mein Festhalten an „positiven“ Vorschlägen begründen sollen.

Abolition heißt ja zunächst lediglich – und durch diese Rückbesinnung verliert der Begriff zugleich etwas von seiner furchteinflößenden „wissenschaftlich gewürzten Dignität“ – Abschaffung. Abschaffen von Sklaverei und Abschaffung der Kasernierung der Prostituierten, woran Scheerer erinnert (1984, S. 92f.), heute könnte man die Abschaffung der Auf- und Nachrüstungsspirale hinzufügen, sind Beispiele abolitionistischer Bewegungen¹. Diese Bewegungen waren bzw. sind vor allem und in erster Linie politischer Natur, so daß die Diskussion, ob (sensitivierende) Theorie, Methode oder Paradigma der zutreffende Begriff ist, schon geeignet scheint, Ebenen zu vermischen, die vorgängig zu trennen wären. Insofern impliziert der Abolitionismus eine *politische* Forderung, die zu einer politischen Bewegung führen kann und soll. Davon ist, zweitens, zu unterscheiden jene wissenschaftliche Richtung, die die Erforschung dieser Bewegung sowie die weitere Modifikation und Ausarbeitung dieser theoretischen Vorstellungen zum Ziel hat.

Die politische Aktion ist eine Sache, der wissenschaftliche Diskurs eine andere. Nicht umsonst heißt das Buch von Thomas Mathiesen „The Politics of Abolition“; und nicht umsonst umfaßt es einen kurzen theoretischen Abschnitt und eine ausführliche Beschreibung des praktisch-politischen Vorgehens. Daß zudem jene von Mathiesen vorgeschlagene Klammer zwischen den beiden Bereichen das in sie gesetzte Vertrauen nicht rechtfertigen konnte, können wir heute, 10 Jahre nach der Erstveröffentlichung des Buches, auch wissen: Dem schnellen Aufstieg der Handlungsforschung folgte ein ebenso rascher Niedergang (vgl. z.B. Küchler 1983). Wenn nun die von Mathiesen nahegelegte Verzahnung nicht gelingt und wenn auch kein Ersatzkandidat zur Überbrückung bzw. Verklammerung der beiden Bereiche sich anbietet, empfiehlt es sich möglicherweise doch, politisches Handeln und Wissenschaft, Praxis und Theorie noch einmal gesondert zu betrachten und zu befragen.

Nun ist sowohl die Trennung von Theorie und Praxis als auch der Versuch ihrer Zusammenführung kein sonderlich neuartiges Problem, und es hat sich je erneut gezeigt, daß die Nichtbeachtung oder auch die zu explizite Betonung dieser Konstellation folgenreich für die betreffende Konzeption war (siehe z.B. Max Weber auf der einen, G. Lukács auf der anderen Seite). So müssen sich auch die Abolitionisten fragen (lassen), ob sie die Trennung zwischen politischer Praxis einerseits und wissenschaftlicher Theoriebildung andererseits nicht verwischen – und wenn sie sie zu überbrücken suchen, wie sie die unterschiedlichen Ebenen zu verknüpfen in der Lage sind, ohne sich eines Kategorienfehlers schuldig zu machen. Habermas beschreibt das Problem wie folgt:

„Während die Theorie sowohl die Aufklärungsarbeit legitimiert wie auch selbst durch mißlingende Kommunikation widerlegt, jedenfalls korrigiert

werden kann, kann sie keineswegs a fortiori die riskanten Entscheidungen strategischen Handelns unter konkreten Umständen legitimieren. Entscheidungen für den politischen Kampf können nicht vorweg theoretisch gerechtfertigt und dann organisatorisch durchgesetzt werden. Einzige mögliche Rechtfertigung auf dieser Ebene ist der in praktischen Diskursen zu erzielende Konsensus unter den Beteiligten, die im Bewußtsein ihrer gemeinsamen Interessen und in Kenntnis der Umstände, der prognostizierbaren Folgen und Nebenfolgen nur selber wissen können, welche Risiken sie mit welchen Erwartungen eingehen wollen. Es kann keine Theorie geben, die die potentiellen Opfer im vorhinein einer weltgeschichtlichen Mission versichert“ (Habermas 1972, S. 38 f.).²

Somit lassen sich Bedenken formulieren: Indem viele wissenschaftliche Abolitionisten nicht nur abstinenter sind in bezug auf die Formulierung „positiver“ Alternativen, sondern häufig auch abstinenter sind in bezug auf die konkrete (politische) Praxis, gelangen sie nicht nur in „die Rolle desjenigen, der stets verneint“, sondern eher noch in die Rolle desjenigen, der in Ermangelung eines Betätigungsfeldes gar nichts mehr sagen kann und will und sich selbst in einem letzten Schritt – aber doch zu früh – abschafft.

Das ist im übrigen eine Haltung, die gegenwärtig durchaus eingeübt und mitgeteilt werden kann. So hat Helmut Schelsky (1981) sich die Rolle des Anti-Soziologen angeeignet und haben Hubertus von Schoenebeck (1982) und E. von Braunmühl (1983) ihrerseits das Zeitalter der Anti-Pädagogik ausgerufen; vor allem die letztgenannte Richtung tritt mit dem Anspruch an, sowohl die Pädagogik als Wissenschaft von der *Erziehung* als auch den Vorgang, der sich Erziehung nennt, als inhuman zu entlarven und abzuschaffen. Schließlich lassen sich im Anschluß an philosophische Vorstellungen Ideen angeben, die die „Verabschiedung der Philosophie“ betreiben (vgl. Habermas 1983, S. 18 ff.). Es kann nun sowohl für den Anti-Soziologen als auch für die Anti-Pädagogik und Anti-Philosophie gezeigt werden, daß ihre Ausführungen auf nachaufklärerischen, relativistischen oder zum Teil einfach platt konservativen Argumenten beruhen (vgl. Flitner [1982]; Oelkers/Lehmann [1983]; Winkler [1982] für die Pädagogik; Habermas 1983, S. 9 ff. zur Philosophie). Nun ist diese Etikettierung noch kein Argument und einige der Betroffenen können sich sehr wohl damit einverstanden erklären, die Frage ist nur, ist es das, was die Abolitionisten wollen? Mir drängt sich jedenfalls nach der Lektüre der abolitionistischen Argumente die Vermutung auf, daß der konsequente Abolitionismus ähnlichen Tendenzen unterliegt und sich, zugestandenermaßen, gegen die Intentionen der Beteiligten in sein Gegenteil verkehrt.

Neben dem „Konservatismus-Vorwurf“ und unabhängig davon gibt es weitere Bedenken, die mich hindern, die abolitionistischen Argumente zu übernehmen. Obwohl diese Argumente schwerlich

neu sind, will ich sie kurz äußern. Diese Einwände betreffen jene Fragestellung, die sich stichwortartig als das „Humanismus-Problem“ bezeichnen läßt. Danach lassen sich alle Entscheidungen, die zugunsten oder zu Lasten Dritter ausgeübt werden, daraufhin befragen, ob ein Verzicht auf kurzfristige Verbesserungen/positive Reformvorschläge für die gegenwärtig konkret Betroffenen legitim ist, sofern dadurch aller Voraussicht nach „in the long run“ massive Änderungen/Verbesserungen erreicht werden können (ähnliche Formulierungen lassen sich sowohl bei Rawls als auch bei Spaemann finden). Oder salopper formuliert: Können wir konkrete Verbesserungen für konkret Betroffene unter Hinweis auf „das ganz andere, das ganz Gute“, das sich sicher einmal einstellen wird, vertagen?³

Ich glaube, daß diese subjektbezogene Fragestellung in der abolitionistischen Bewegung aufgrund einer bestimmten Vorentscheidung, die sich exemplarisch bei Thomas Mathiesen zeigen läßt, überwiegend zu Lasten des Individuums beantwortet wird. Mathiesen forciert, vielleicht allein aufgrund seines soziologischen Hintergrunds, vielleicht aufgrund einer begründbaren Abneigung gegen den in der Forschung lange Zeit vorherrschenden (reinen) Psychologismus (vgl. Haney 1983; Sampson 1983), eine Systemperspektive, die m.E. dazu führt, den Vorrang des Systems, d.h. der makrostrukturellen Kräfte, zum Nachteil der Subjekte zu betonen. So beschreibt er die Vor- und Nachteile von negativen bzw. positiven Reformen z.B. einzig im Hinblick auf die Auswirkungen für das System (vgl. S. 202 ff.). Selbst wenn die von Mathiesen prognostizierten unterschiedlichen Auswirkungen je nach Art der Reform zur Stabilisierung oder Destabilisierung des Systems führen, bleibt doch zu fragen, ob wir den konkret Betroffenen sehenden Auges mögliche Lasten zugunsten einer bestenfalls langfristigen Destabilisierung des Systems aufbürden können – oder ob uns so etwas wie eine „universelle Solidarität“ (Peukert) hindert, diesen Schritt der Unterlassung zu tun⁴. Ich meine, daß der Fehler der abolitionistischen Bewegung hier darin besteht, diese Frage ausschließlich als Strategiefrage zu behandeln oder ausschließlich aus der Systemperspektive zu sehen und somit die Gründe zu vernachlässigen, die das Recht auf Subjektivität gegenüber den System- und langfristigen Strategieimperativen einklagen.

Wenn also die abolitionistischen Auffassungen aus den explizierten Einwänden heraus nicht überzeugen können, bietet es sich noch einmal an, Alternativen zu formulieren.

Von Piaget zu Rawls

„The study of justice is not of the same sort as the study of many other content areas that have long fascinated psychologists. Although there is no overwhelming agreement with this assertion, it is a point recognized among many scholars . . .

Justice takes us to the roots of the social order, in particular to the matter of its legitimacy. Questions of justice and fairness are not simply minor complaints within an individual's psyche; those psychic cries of 'unfair!' reveal the fault lines of a given social form“ (Sampson 1983, S. 154).

Die Behauptung Sampsons, daß für jedes soziale Handeln die Ausrichtung an der Kategorie der Gerechtigkeit von zentraler Bedeutung ist, soll in diesem Abschnitt belegt und erläutert werden. Wie wir miteinander umgehen und wie wir uns in bezug auf die uns umgebende soziale (normative) Wirklichkeit verhalten, hat unmittelbare Auswirkungen für unsere Lebenspraxis und ist zugleich konstitutiv für die umgreifenderen Rahmenbedingungen der Gesellschaft. Wir unterscheiden immer schon und vor aller wissenschaftlichen Analyse Vorstellungen, die mehr oder weniger angemessen sind und trauen uns in aller Regel auch zu, gerechtes von ungerechtem Handeln zu trennen; mithin zu wissen, was richtig und was falsch ist. So beurteilen wir den Fall desjenigen, der in Verteidigung seines eigenen Lebens eine andere Person tötet, anders als die Begründung desjenigen, der eine andere Person tötet, um sich deren Geldes zu bemächtigen.

Theorien der Gerechtigkeit, die solche Probleme zu lösen trachten, haben eine lange Tradition, doch erst in jüngster Zeit kam es zu einer wirklichen Verbindung dieser philosophischen Ansätze mit erfahrungswissenschaftlichen Theorien. Der Beginn dieser Entwicklung liegt, wenn man von den um die Jahrhundertwende entstandenen und in der Folge wenig erforschten und in Vergessenheit geratenen Arbeiten James Mark Baldwins absieht, circa 50 Jahre zurück. 1932 veröffentlichte Jean Piaget seine Arbeit „Das moralische Urteil beim Kinde“, die sowohl philosophisch-soziologische Aspekte der Moral berücksichtigte (vor allem im Anschluß an Durkheim, aber auch an Baldwin) als auch in eigenen empirischen Untersuchungen die Entwicklung der Gerechtigkeitsvorstellungen (am Beispiel des Mermelspiels) verfolgte. Piagets Studien, die sich den Idealen der behavioristischen mainstream-Psychologie entzogen, blieben, zumindest was die Ausbildung des moralischen Urteils betraf, lange Zeit fast unbeachtet. Erst mit den Ende der 50er Jahre begonnenen Untersuchungen von Lawrence Kohlberg wurde die Entwicklung des moralischen Urteils wieder zum Gegenstand psychologischer Untersuchungen, die zugleich von philosophischen Ideen inspiriert waren. Ich will die Ergebnisse der Forschung, die in diesem Zusammenhang stehen, kurz referieren, um zu zeigen, wie sich das Verständnis dieser

Zusammenhänge für einen Rahmen, der sowohl alltägliches als auch außer-alltägliches („abweichendes“) Verhalten umfaßt, fruchtbar machen läßt; dabei folge ich nicht der historischen Ausprägung der Theorie, sondern illustriere deren systematischen Zusammenhang.

Kohlberg erläutert seinen Begriff von Moral wie folgt:

„Wir behaupten, daß die wichtigste Struktur der Moral eine Gerechtigkeitsstruktur ist. Moralische Situationen sind Situationen des Konflikts von Perspektiven oder Interessen; Prinzipien der Gerechtigkeit sind Konzepte zur Lösung dieser Konflikte: Jedem das zu geben, was ihm zusteht . . . Der Kern der Gerechtigkeit ist die Verteilung von Rechten und Pflichten, die durch die Konzepte der Gleichheit und Reziprozität reguliert wird“ (1976, S. 40).

Entscheidet man sich, wie Kohlberg dies hier im Anschluß an Kant unternimmt, für einen deontologischen Ansatz der Moral, hat man sich zugleich gegen andere Theorien, beispielsweise emotivistische oder utilitaristische, ausgesprochen. Diese Entscheidung läßt sich aus einer philosophischen Perspektive als rational motiviert bezeichnen, da genau für diesen Theorietypus in jüngster Zeit detaillierte Begründungsvorschläge unterbreitet wurden (z.B. von Apel, Habermas und Rawls). Die Vorentscheidung für eine Pflichtenethik verliert den ihr möglicherweise anhaftenden willkürlichen Charakter darüber hinaus noch, wenn man sich auf die empirische Erfassung der Moral konzentriert. In diesen Untersuchungen wird das moralische Urteil in seinen unterschiedlichen Ausprägungsformen so erfaßt, wie es in Interviews aufgrund der Vorgabe von Dilemmageschichten von den betreffenden Personen geäußert wurde. Zwei interessante Phänomene, die Kohlberg in diesem Zusammenhang aufdecken konnte, besagen:

1. Daß die Entwicklung der Moral einer Logik folgt, die für alle Personen gleich ist (vgl. Colby u.a. 1983) und
2. daß diese Entwicklung universellen Charakter aufweist, d.h. unabhängig von Kulturen, Schichten oder Geschlecht bei allen Personen erfolgt (vgl. Kohlberg 1984).

Die Ausbildung der moralischen Urteilskraft läßt sich nach diesen Untersuchungen in 6 Stufen unterteilen, die wiederum zu 3 Ebenen zusammengefaßt werden können, so daß sich das folgende Bild ergibt:

Präkonventionelle Ebene	Stufe 1:	An Strafe und Gehorsam orientiert
	Stufe 2:	An instrumentellen Zwecken und am Austausch orientiert

Konventionelle Ebene	Stufe 3:	An interpersonellen Erwartungen, Beziehungen und an Konformität orientiert
	Stufe 4:	An der Erhaltung des sozialen Systems orientiert
Postkonventionelle Ebene	Stufe 5:	Am Sozialvertrag orientiert
	Stufe 6:	An universellen ethischen Prinzipien orientiert

Natürlich erfolgt die Stufenbeschreibung, die zu diesem verallgemeinerten Muster paßt (vor allem im Hinblick auf die oberen Stufen), auch wieder unter Berücksichtigung der philosophisch inspirierten (deontologischen) Vorstellungen. Hervorgegangen sind diese Muster jedoch aus Antworten, die im Rahmen von Längsschnittuntersuchungen gewonnen wurden, so daß eine wechselseitige Interpretation philosophischer und psychologischer Erkenntnis stattfindet, ohne in einen schlechten Zirkel zu verfallen. Welche Folgerungen lassen sich aus diesen Beobachtungen ziehen?

Das wichtigste Ergebnis ist wohl der Hinweis auf die Naturwüchsigkeit des Entwicklungsverlaufs und damit verbunden der normativen Strukturiertheit menschlicher Interaktion: Wenn die Vorstellungen über Gerechtigkeit sich nach den bisher vorliegenden Erkenntnissen in einer Art und Weise entwickeln, die diesen universellen Charakter impliziert, dann liegt es nahe, ihnen einen „normativen Zug“ zuzusprechen; normativ in dem Sinn, daß wir über diese Stufenabfolge zwar reflektieren können, daß die Einflußmöglichkeiten aber begrenzt sind. Einzig die Geschwindigkeit des Stufendurchlaufs kann gehemmt oder gefördert werden⁵. Eine „schlechte“, stimulusarme Umwelt wird z. B. die Entwicklung hemmen, eine „gute“ stimulusreiche Umwelt dagegen fördern. Ist diese Förderung nicht gewährleistet oder erfolgt sie in nicht ausreichendem Maße, können pädagogische Anreize entwickelt werden.

Was spricht nun – über den bloßen Machbarkeitswunsch hinaus – für eine Förderung der Stufenentwicklung? Die Antwort lautet, „einfach“ die Tatsache, daß auf einer höheren Stufe der moralischen Entwicklung die Probleme umfassender gesehen, verstanden und gelöst werden können. Mit dem Erwerb einer jeweils höheren Stufe wird die Welt der sozialen Tatsachen in Relation zum moralischen Niveau der übergreifenden Gesellschaft jeweils angemessener bewältigt. Man kann behaupten, „daß das Problemlösungspotential dieser (postkonventionellen; D.G.) Stufe angesichts derselben Probleme größer ist als das, über das man auf der Stufe konventioneller Moral verfügt“ (Habermas 1978, S. 225).

Kohlbergs Beschreibung der 6. Stufe der moralischen Entwicklung macht deutlich, wieso das Urteilen auf dieser Stufe anderen Formen moralischen Urteilens überlegen ist. Erschließt sich zur Ausarbeitung seines Konzepts an die Formulierungen von John Rawls an, der in seiner „Theorie der Gerechtigkeit“ unter anderem vorschlug, jene Entscheidungen als gerecht zu bezeichnen, die unter dem „Schleier des Nichtwissens“ gefällt wurden (vgl. Rawls 1975) und entwickelt ein Set von Verfahren, der die Rawlsschen Ideen modifiziert und fortführt. Das Verfahren, das zu gerechten Entscheidungen auf der höchsten Stufe des moralischen Urteilens (Stufe 6) führt, bezeichnet Kohlberg als „Ideale Rollenübernahme“. Er beschreibt es wie folgt:

„Die Schritte für einen Akteur, der an der Entscheidungsfällung beteiligt ist, die auf der idealen Rollenübernahme basiert, sind:

1. Sich vorzustellen, in der Position einer jeden Person in dieser Situation zu sein (einschließlich der eigenen) und alle Ansprüche zu erwägen, die man erheben könnte (oder die jeder selbst in seiner Position erheben könnte).
2. Sich dann vorzustellen, daß der einzelne nicht weiß, wer er in dieser Situation ist und zu fragen, ob er jenen Anspruch immer noch aufrechterhalten würde.
3. Dann in Übereinstimmung mit diesen reversiblen Ansprüchen in der Situation zu handeln“ (Kohlberg 1973, S. 643).

Gegenüber Rawls' Vorschlag unterscheidet sich diese Position in zwei Punkten. Erstens wird hier versucht, Entscheidungsregeln für konkrete Handlungen anzugeben. Zweitens wird der Schleier des Nichtwissens ein Stück weit gelüftet. Die Interessen und Ansprüche der beteiligten Akteure sind bekannt: lediglich die Frage, wer man selbst in der Situation ist, bleibt verborgen (vgl. ebd. S. 644). Moralische Urteile und Handlungen, die nach diesen Prozeduren gefällt werden, können in Kohlbergs Sinne als gerecht bezeichnet werden.

Obwohl Entscheidungen auf der höchsten Ebene des moralischen Urteilens (Stufe 6) mit den Urteilen auf niedrigeren Stufen die Orientierung an Gerechtigkeit teilen, unterscheiden sie sich also von diesen in mehrfacher Hinsicht. Das trifft vor allem auf die Kriterien zu, die Kohlberg im Anschluß an die formalistische Tradition der Moralphilosophie für rationale moralische Urteile postuliert. In seinen Veröffentlichungen lassen sich die Kategorien Universalität, Reversibilität, Reziprozität, Differenziertheit und Integration finden (vgl. Kohlberg 1973, 1981). Dazu kommt noch die These, daß Rechte und Pflichten auf der horizontalen Ebene (Stufe 6) vollständig korrelativ sind.

Daß die 6. Stufe des moralischen Urteils im Vergleich zu allen anderen Stufen als angemessenste Formulierung moralischer Prinzipien fungiert, wird dann unter Bezugnahme auf die oben genannten Kategorien erläutert. Obwohl Kohlberg keine sehr klare Darstellung der

spezifischen Verknüpfung dieser Kategorien liefert, lassen sie sich in ihrem Zusammenhang ansatzweise rekonstruieren: Zunächst ist davon auszugehen, daß jede Stufe in der Entwicklung der Moral im Vergleich zur vorhergehenden Stufe differenzierter und integrierter ist. Damit verbunden ist die an Piaget orientierte Vorstellung, daß sich jede höhere Stufe in einem besser äquilibrierten Zustand befindet als die vorausgehende. Das führt mithin dazu, daß erst auf Stufe 6 sich Rechte und Pflichten vollständig entsprechen und für alle gleich gültig (universell) sind⁶.

Von Rawls zu Durkheim

Kohlbergs Ansatz stellt sich nach dem Gesagten als Form einer Defizittheorie dar, die knapp formuliert besagt, daß in komplex-arbeitsteilig organisierten Gesellschaften ein Verständnis moralischer Zusammenhänge, das nicht mindestens konventionengeleitet erfolgt, mit Problemen für das entsprechende Subjekt verbunden sein wird; konkret impliziert diese These, daß Personen, die nur über ein konventionelles oder präkonventionelles Verständnis verfügen, a) keine Einsicht in das postkonventionell strukturierte Rechtssystem der Gesellschaft gewinnen können (Systemperspektive) und b) sich in ihren interpersonellen Kommunikationsformen ebenfalls nur konventioneller Vorstellungen bedienen (Subjektperspektive); so daß sie sich schließlich u.U. c) allein strategisch sowohl gegenüber dem System als auch anderen Personen verhalten⁷: Eine nicht ausreichend ausgebildete Struktur des moralischen Urteils kann dann vom Gefühl des Ausgeliefertseins, der Abhängigkeit, der Uninteressiertheit und Unaufgeklärtheit bis hin zu „abweichendem Verhalten“ führen.

Zur Förderung des moralischen Urteilens wurden aus diesem Grund innerhalb des Kohlbergschen Ansatzes zwei Stimulationsmöglichkeiten diskutiert und erprobt, wobei sehr wohl zwischen verschiedenen Kontexten unterschieden wurde. Im Anschluß an Piaget, der den Wunsch nach *verstärkter* Förderung immer (abwertend) als „die amerikanische Frage“ bezeichnet hat, differenzieren Jennings u.a. (1983, S. 345 f.) sorgfältig:

When development is proceeding normally, it would seem unnecessary and possibly ill advised to try to accelerate it. A sounder approach with normal populations is simply to create environments designed to ensure that everybody has access to such stimulation. In this way we attempt to broaden and integrate developmental conditions so that the individual can achieve at a rate appropriate to his or her needs and abilities.

The case of arrested or otherwise impaired development is different. Here there is a greater justification for intervention and acceleration. Environmen-

tal demands grow more complex with increasing age, whether or not the individual's developmental abilities keep pace. When development is arrested or lags seriously, failure to adapt psychologically to these changes may lead to increasingly inadequate ways of responding to one's environment.

Die erste der angesprochenen Methoden der Förderung besteht darin, das moralische Urteil im Unterricht durch gemeinsame Diskussionen hypothetischer wie erfahrener Dilemmata zu stimulieren. Es lassen sich in diesem Zusammenhang fünf Gruppen von Maßnahmen unterscheiden, die sich allerdings sowohl von der Beschreibung her als auch dann in ihrer Anwendung in der Praxis zum Teil überschneiden (vgl. Jennings u.a. 1983, S. 324 ff.):

1. „Moralische Dilemma-Diskussionen“: Dieser Maßnahme liegt das Konzept zugrunde, daß die optimale Voraussetzung für eine Stufenentwicklung darin zu sehen ist, daß der Lehrer und/oder die Mitschüler durch die Diskussion moralischer Dilemmata kognitive Konflikte erzeugen, die zu einer höheren Stufe des moralischen Urteils führen.
2. „Fairneß-Form“: In dieser diskursähnlichen Veranstaltung, einer besonderen Form der moralischen Diskussion, werden verstärkt Gründe für moralische Entscheidungen problematisiert: „Warum ist eine Sache gut oder schlecht?; weshalb ist ein Vorschlag fair oder unfair?“ usw.
3. „Role-taking“: Das Aufgreifen dieser Vorstellung erfordert, daß der Lehrer von sich aus Gelegenheiten zur Übernahme von Perspektiven schafft; d.h. daß er solche Situationen und Umwelten „bereitstellt“, die es den Schülern erlauben, möglichst zahlreiche und unterschiedliche Perspektiven kennenzulernen und auch einzuüben, um so die soziale Perspektive und in der Folge das moralische Urteil zu erweitern.
4. „Urteilen auf benachbarten Stufen“: In dieser Variante der moralischen Diskussion kommt es vor allem darauf an, durch die Vorgabe von moralischen Argumenten, die um eine Stufe höher liegen als das gegenwärtige moralische Urteil der Betroffenen, Unzufriedenheit in dem Sinne zu erzeugen, daß der Schüler das Unzureichende seines augenblicklichen Denkens erkennt und versucht, Urteile einer nächsthöheren Stufe zu fällen.
5. „Mutual Decision Making“: Diese Maßnahme geht über die zuvor präsentierten hinaus, da hier erstmals die Ebene der reinen Diskussion verlassen wird zugunsten der gleichberechtigten Übernahme von Verantwortung durch alle Personen eines Verbandes (Schulklasse oder Gefängnis).

Dieser Ansatz der moralischen Stimulation, durch die Darbietung von Dilemmageschichten und dem damit einhergehenden kognitiven Konflikt einen Stufenübergang zu erzeugen, kann sich für den schulischen Bereich durchaus auf Erfolge berufen (vgl. die Darstellungen bei Aufenanger u.a. 1981; Oser 1981) und war auch im

Umgang mit Gefangenen relativ erfolgreich in dem Sinne, daß eine Verbesserung der Fähigkeit zum moralischen Urteilen erreicht werden konnte (vgl. Kohlberg u.a. 1972; Jennings u.a. 1983, S. 328 f.).

Dennoch wurde der reine Diskussionsansatz als nicht „mächtig“ genug angesehen, um in einer *totalen Institution* bestehen zu können: die Methode erschien in Anbetracht der institutionellen Zwänge als zu „oberflächlich“, nicht genügend „unter die Haut gehend“, so daß der „Just Community Approach to Corrections“ konzipiert wurde, der über die Diskussion moralischer Dilemmata hinausgeht und darauf angelegt ist, den jeweiligen institutionellen Kontext so zu verändern, daß von einer „gerechten Gemeinschaft“ gesprochen werden kann. In der Folgezeit wurden Versuche dieser Art sowohl in Schulen und Betrieben als auch in Gefängnissen etabliert. Die Kohlberg-Gruppe sah das umfassendere Ziel der moralischen Intervention nun darin, die Struktur der Einrichtungen bzw. deren moralischen Atmosphäre so zu ändern, daß die Institution wieder in grundsätzliche Übereinstimmung mit den basalen moralischen Werten der Gesellschaft gebracht werden konnten. Hickey und Scharf beschreiben die Grundvoraussetzungen ihres Reformvorhabens wie folgt:

„We feel the reason to reform prisons stems from a commitment to social justice: That is, a just society should seek to guarantee social rights for all its people, and inmates simply should not be subjected to the degradations, cruelty, hopelessness, and despair that most experience in American prisons today. The right to democratic participation in prison is more than a psychological or educational technique; it is a fundamental political right“ (1980, S. XI; vgl. auch Jennings/Kohlberg 1983, S. 48).

Das Programm einer „Just Community to Corrections“ wurde in drei Pilotuntersuchungen umgesetzt: Dem Connecticut Project (vgl. Hickey und Scharf); der „Florida Intervention“ und der „Massachusetts Intervention“ (vgl. Jennings u.a., S. 332 ff.). An den Programmen waren in Connecticut erwachsene weibliche und männliche Strafgefangene und in den beiden anderen Untersuchungen jugendliche Strafgefangene beteiligt.

Ich fasse die Bedingungen, die es erlauben, von einer „Just Community“ zu sprechen, in 9 Punkten zusammen (vgl. Kohlberg u.a. 1975, S. 258 ff.):

1. Etablierung einer Gemeinschaft, die auf Demokratie und Fairneß beruht.
2. Ausweitung von Verantwortung auf die Insassen.
3. Ermutigung zur kollektiven Verantwortung.
4. Errichtung eines Klimas des Vertrauens.

5. Schaffen eines „Sozialvertrags“ und einer „Verfassung“.
6. Anhebung der moralischen Ebene der Gruppe als Gruppe.
7. Aufrechterhalten der Autorität des Personals durch die Fähigkeit, bei Konflikten zwischen den Insassen oder zwischen den Insassen und dem Personal zu vermitteln und diese Konflikte auf eine faire Art und Weise zu lösen.
8. Stimulierung individueller moralischer Entscheidungen und Handlungen.
9. Teilen der Prinzipien und der Theorie des Ansatzes der moralischen Entwicklung mit den Insassen.

Folgende Ziele sollten damit neben, aber auch in bezug auf das oben von Hickey und Scharf postulierte allgemeine Ziel erreicht werden:

- Eine Veränderung des moralischen Urteils
 - Eine Veränderung der moralischen Atmosphäre und
 - eine Veränderung des Verhaltens
- (in der Regel gemessen durch die Rückfallquote).

Es läßt sich zeigen, daß (moderate) Verbesserungen für alle drei Ziele festgestellt werden konnten (vgl. Jennings u.a. 1983, S. 329 ff.), wenn auch von einer Bestätigung im strengen Sinn noch nicht gesprochen werden kann. So ergab eine Analyse der Ergebnisse, daß das individuelle moralische Urteilen sich in den „Just Communities“ beträchtlich verbesserte, während sich im herkömmlichen Gefängnis nichts änderte. Die Einführung gerechter Settings führte darüber hinaus dazu, daß sich die wahrgenommene moralische Atmosphäre in den Einrichtungen positiv veränderte. So empfanden die Angehörigen der „Just Communities“ das Programm als fair: sie sahen, daß die Regeln von ihnen geschaffen und durchgesetzt wurden, und sie verstanden das Experiment „als einen Kontext der wechselseitigen Hilfe und der Problemlösung“ (ebd. S. 331). Demgegenüber waren die Werte Fairneß, Regelschöpfung und Fürsorge kein Gegenstand in den althergebrachten Institutionen. Die Programme erschienen hier „zufällig, brutal und im allgemeinen unfair“ (ebd.). Ob die Änderungen in der Stufenentwicklung des individuellen moralischen Urteils wie der moralischen Atmosphäre auch handlungsleitend wurden, wurde anhand der Rückfallquote ermittelt. Erste Resultate scheinen zu zeigen, daß die Rückfallquote für die „Just Community“ bei 15% lag, während sie für die Gesamtinstitution bei 35% lag. Ähnliche Aussagen lassen sich für die „Massachusetts Intervention“, einem Programm für Jugendliche, „die für sich selbst oder andere eine Gefahr darstellen“, treffen. Nach Etablierung des „Just Community“-Programms zeigten sich „dramatische Rückgänge von Suizidversuchen, des Weglaufens, des aggressiven Verhaltens wie der Zerstörung von Eigentum. Die Verhaltensänderungen zeigten sich auch bei Wochenendfreigängen“ (ebd. S. 337).

Dennoch müssen auch die Probleme der Umsetzung gesehen werden. Vom wissenschaftlichen Standpunkt aus waren die Stimulation des moralischen Urteils und die Etablierung einer moralischen Atmosphäre zwar erfolgversprechend, politisch aber doch heikel. So wurden die Programme zwar nach der wissenschaftlichen Einführungsphase von den Beteiligten aus echter Überzeugung weitergeführt. Sobald jedoch die Verwaltung einer Einrichtung sich änderte, wurde das Experiment beendet, was auf „die latente Spannung zwischen dem typisch bürokratischen Modell und den Verhaltensweisen der Mitarbeiter und Klienten“ (ebd.) hinweist.

Ausklang

Ich will abschließend auf die Einordnung dieser Maßnahmen in einen umfassenderen Zusammenhang aufmerksam machen. Bei der Konzeptualisierung der „Just Community“-Idee wie bei deren Umsetzung in die Praxis ließ sich die Kohlberg-Gruppe vor allem von der Theorie Emile Durkheims leiten, in deren Mittelpunkt die Forderung steht, „uns eine neue Moral zu bilden“ (Durkheim 1977, S. 450). Hatte Kohlberg in früheren Aussagen noch eine direkte Linie von Durkheims Postulaten zu Auffassungen der Erziehung in totalitär regierten Staaten gezogen, so übernimmt er jetzt dessen Einschätzung, daß das Befolgen der Gruppenregeln (Gruppenautorität) und der Anschluß an die soziale Gruppe wesentlich notwendig sind, soll eine „moralische Atmosphäre“ sich entwickeln können. Diese spezifische Rezeption Durkheims, d.h. die Betonung des Gemeinschafts-aspekts und damit verbunden das Aufgreifen der beiden moralischen Aspekte: Achtung vor der Autorität/Disziplin und Anschluß an die soziale Gruppe sowie die Vernachlässigung des dritten Aspekts der Moral, der ansatzweise bei Durkheim thematisiert wird, nämlich die Autonomie des moralischen Urteils/Willens (vgl. Durkheim 1973), führt zur Abkehr von Rawls' Theorie der Gerechtigkeit und gibt die Stufen 5 und 6 als *unmittelbares Ziel* der Erziehung zunächst preis. Wo liegen die Gründe für eine solche Entwicklung?

Ausschlaggebend für die veränderte Einstellung Kohlbergs war die Einsicht, daß es kaum möglich ist, in Gefängnissen, deren „moralische Atmosphäre“ sich auf den Stufen 1 und 2 bewegt und deren Insassen in der Mehrzahl sich ebenfalls auf der präkonventionellen Ebene befinden, eine Erziehung zu Stufe 5 oder 6 zu praktizieren (ähnliches gilt – in abgeschwächter Form – für die Schule). Insofern schien es notwendig zu sein, mit einem Programm zu beginnen, das auf eine konventionelle Ebene des moralischen Urteils abzielt und den Gruppengeist sowie die Disziplin betont. Das kann aus einer philosophischen Perspektive enttäuschend klingen, mag aber den

praktischen Anforderungen in einem Kontext entsprechen, in dem die Moral häufig genug lautet: „Auge um Auge, Zahn um Zahn!“

Bei seiner Betonung gemeinschaftsbezogener Werte kann Kohlberg sich zudem auf einen anderen Trend berufen, der gegenwärtig zu beobachten ist. Die Vorstellungen vieler Theoretiker, die sich in jüngster Zeit kritisch mit dem mit der Aufklärung einhergehenden zentralisierten und universalistisch strukturierten Staats-, Gesellschafts- und Rechts-System auseinandersetzen, bestehen nämlich genau darin, durch die Rückkehr zu einer kleineren Organisationsform, die nach ihrer Auffassung durch die Dialektik der Aufklärung bewirkten und sie überformenden Nachteile zu überwinden oder rückgängig zu machen. Allerdings liegen diesem Trend, wie ich meine, zwei gänzlich verschiedene erkenntnisleitende Interessen zugrunde, die sich sowohl auf der Ebene der Analyse als auch der Programmatik unterscheiden. Während die eine Richtung die erkannte Krise überwinden will, schwebt der anderen Richtung eher das Rückgängigmachen des Projekts der Moderne vor. Zu den Vertretern, die trotz der Auswüchse einer „wild gewordenen Vernunft“ prinzipiell am Projekt der Aufklärung festhalten und es für verbesserungswürdig – und auch verbesserungsfähig – halten, zählen z.B. J. Habermas, R. Bernstein sowie mit Einschränkungen N. Christie. Diesen Auffassungen widersprechen Autoren wie R. Rorty (1981), und A. MacIntyre (1984), die eher im Zurückgehen auf gemeinschaftsbezogene vormoderne Werte und Institutionen eine Chance zum „guten Leben“ sehen.

Aufgrund dieser Konstellation kann sich Kohlberg mit seinem „Just Community-Projekt“ einerseits sowohl auf Habermas berufen, der Freiräume (Diskurse) als „Inseln im Meer der Praxis“ fordert (vgl. Habermas 1983, S. 116); auf Bernstein, der Solidarität und Partizipation in „dialogical communities“ sucht (vgl. Bernstein 1983, S. 231); auf Christie, der den „Reiz“ von „small-scale-societies“ beschreibt (vgl. Christie 1981, S. 81 ff.), wie auch andererseits auf MacIntyre, der seine pessimistische Analyse mit dem Aufruf beschließt: „What matters at this stage is the construction of local forms of community within which civility and the intellectual and moral life can be sustained through the new dark ages which are already upon us“ (MacIntyre 1984, S. 263).

Vor diesem Hintergrund läßt sich Kohlbergs „Just Community-Idee“ sehr wohl damit vereinbaren, daß es vernünftig sein kann, bestimmte Bereiche (wie z.B. die Familie und Freundschaften; Sub- und Countercultures) eines umfassenderen Ganzen der Gesellschaft nach konventionellen Regeln zu gestalten bzw. in ihrer gewachsenen gemeinschaftsbezogenen Form zu belassen. Aber es bleibt doch zu fragen, ob man eine Gesamtgesellschaft so organisieren kann oder –

besser noch – ob man es soll. Mir jedenfalls scheint es vernünftiger, über eine Skala moralischer Werte verfügen zu können, die sowohl konventionelle als auch postkonventionelle Urteile umfaßt und die eine situationsadäquate Anwendung in Gemeinschaften wie Gesellschaften erlaubt, als allein in Konventionen zu denken und zu leben: so schön und entlastend letzteres – und von hierher erhält die Position des „small is beautiful“ ihre Anziehungskraft – auch gelegentlich sein kann.

Anmerkungen

(1) Scheerer schreibt (1984, S. 108, Anm. 6), daß es dem Abolitionismus „um eine Art einseitiger Abrüstung geht“. Damit betont er genau jene Strategie der Friedenspolitik, wie sie beispielsweise von Franz Alt (1983) vorgeschlagen wird; vgl. besonders S. 108 ff., wo Alt als historische Parallele die Abschaffung der Sklaverei anführt. Diese Parallele darf allerdings nicht überstrapaziert werden; die Analysen von Alt und anderen gehen von einer Situation aus, die ein annäherndes Gleichgewicht der beteiligten Parteien voraussetzt.

(2) Habermas weist auf gravierende Ereignisse hin, die die genannte Trennung hinfällig machen können; solche Ereignisse sehe ich im Augenblick nicht als gegeben an. „Es gibt Situationen, angesichts derer solche Erwägungen skurril oder einfach lächerlich sind; in diesen Situationen müssen wir handeln wie eh und je. Dann aber ohne Berufung auf eine Theorie, deren Rechtfertigungskapazität so weit nicht reicht“ (Habermas 1972, S. 42).

(3) Indem ich so argumentiere, unterstelle ich, daß die Untersuchungen über die Art und die Entwicklung des gerechten Handelns sowie die darauf basierende Idee einer „gerechten Gemeinschaft“ tatsächlich von Vorteil sind; vgl. dazu die nächsten Abschnitte.

(4) Das Gegenargument lautet hier selbstverständlich, daß ja gerade ein Verzicht auf letztlich jede Bestrafung gefordert wird, daß also keinerlei Schmerzen zugefügt werden sollen. Damit wird aber beispielsweise das Problem nicht gelöst, was mit jenen Personen geschieht, die bis zum Eintreten der abolitionistischen Lösung unter den gegebenen Umständen leben müssen. Können wir hier „positive“ Reformen verweigern? (vgl. auch Greenberg 1983, S. 324 f.).

(5) In gewissem Sinn läßt sich hier von der normativen Kraft des Faktischen sprechen. Damit einher geht jedoch der Vorwurf, des „naturalistischen Fehlschlusses“; d.h. einer (logisch) ungerechtfertigten Ableitung eines Sollens aus einem Sein. Entwicklungspsychologische wie pädagogische Theorien befinden sich immer im Grenzbereich dieser bislang unzureichend geklärten Fragestellung.

(6) Dieses Universalisierungsprinzip läßt sich wiederum durch den Rekurs auf die universalpragmatischen Arbeiten von Habermas unterstützen. Universalität als „Maßstab“ normativen Handelns wird dort durch den Geltungsanspruch der Gerechtigkeit nahegelegt, der mit jedem Sprechakt immer schon einhergeht und nicht „hintergebar“ ist.

(7) Die Probleme im Fall a) und b) sind natürlich, daß Systeme wie andere Personen ebenfalls häufig genug nicht postkonventionell strukturiert sind bzw. urteilen, daß also die Motivation fehlen kann, nach solchen Prinzipien zu urteilen, die sonst niemand (kaum jemand) einhält; insofern kann es möglicherweise gute Gründe geben, die für Position c) sprechen.

(8) Eine ausführlichere Darstellung müßte auch auf die Gefahr dieser

Vorgehensweise, die auch von den Autoren gesehen wird, hinweisen. Schlagworte sind hier: Erziehungsdiktatur; Mini- bzw. Pseudodemokratie; double-bind, verursacht durch die Zusicherung von Freizügigkeit bei gleichzeitiger Unfreiheit; vgl. zur Kritik des Connecticut-Projekts auch Feldmann 1980.

(9) Für Kohlberg ist die Idee der „Just Community“ die konsequente Fortsetzung seiner psychologisch-moralpädagogischen Konzeption vor dem Hintergrund der pragmatischen Vorläufer wie Mead oder Dewey, für die es immer selbstverständlich war, daß Wissenschaft praktisch, d.h. anwendungsbezogen, zu sein habe. Für Habermas ist dagegen die Vorstellung der Umsetzung seiner Konzepte, vor allem natürlich des Diskursmodells, unmittelbar in die pädagogische Praxis, bedrohlich (vgl. seine Statements in Kohlberg 1986, S. 48 ff.). Dabei ist weniger eindeutig, ob es systematische Bedenken sind, nämlich ein zunächst erkenntnistheoretisches Modell umzuformen oder ob die Art der Umsetzung zu unvermittelt erscheint. Schließlich bleibt festzuhalten, daß Habermas Diskurse sehr wohl als „Inseln im Meer der Praxis“ ansieht, und zu fragen, wo geglückte Diskurse ihren Ausdruck finden können, wenn nicht im erzieherischen Bereich.

Literatur

- ALT, F., Frieden ist möglich, München 1983.
- ARBUTHNOT, J./GORDON, D.A., Moral Reasoning Development in Correctional Intervention, in: Journal of Correctional Education 24, 1983, S. 133–138.
- AUFENANGER, St./GARZ, D./ZUTAVERN, M., Erziehung zur Gerechtigkeit, München 1981.
- BERNSTEIN, R.J., Beyond Objectivism and Relativism, Oxford 1983.
- von BRAUNMÜHL, E., Antipädagogik, Weinheim 1983⁴.
- CHRISTIE, N., Limits to Pain, Oxford 1981.
- COLBY, A./KOHLBERG, L. u.a., A Longitudinal Study of Moral Judgment. Monograph of the Society for Research in Child Development, Vol. 48, 1983.
- DURKHEIM, E., Erziehung, Moral und Gesellschaft, Neuwied 1973.
- DURKHEIM, E., Über die Teilung der sozialen Arbeit, Frankfurt 1977.
- FELDMAN, R.E., Promotion of Moral Development in Prisons and Schools, in: WILSON, R.W./SCHOCHET, G.J. (eds.), Moral Development and Politics, New York 1980, S. 286–328.
- FLITNER, K., Konrad, sprach die Frau Mama, Berlin 1982.
- GREENBERG, D.F., Reflections on the Justice Model Debate, in: Contemporary Crisis 7, 1983, S. 313–327.
- HABERMAS, J., Theorie und Praxis, Frankfurt 1972.
- HABERMAS, J., Diskussionsbeitrag, in: OELMÜLLER, W. (Hrsg.), Transzendentalphilosophische Normbegründungen, Paderborn 1978.
- HABERMAS, J., Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt 1983.
- HAFERKAMP, H., Herrschaftsverlust und Sanktionsverzicht, in: Kriminologisches Journal 16, 1984, S. 112–131.
- HANEY, C.W., The Good, the Bad, and the Lawful: An Essay on Psychological Injustice, in: LAUFER, W.S./DAY, J.D. (eds.), Personality Theory, Moral Development and Clinical Behavior, Lexington 1983, S. 107–117.
- HICKEY, J.E./SCHARF, P.L., Toward a Just Correctional System, San Francisco 1980.
- JENNINGS, W.S./KOHLBERG, L., Effects of a Just Community Pro-

- gramme on the Moral Development of Youthful Offenders, in: *Journal of Moral Education* 12, 1983, S. 33–50.
- JENNINGS, W.S./KILKENNY, R./KOHLBERG, L., Moral Development Theory and Practice for Youthful and Adult Offenders, in: LAUFER, W.S./DAY, J.D.: (eds.), *Personality Theory, Moral Development and Clinical Behavior*, Lexington 1983, S. 281–355.
- KOHLBERG, L., The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment, in: *Journal of Philosophy* 70, 1973, S. 630–646.
- KOHLBERG, L., Moral Stages and Moralization, in: LICKONA, T. (ed.), *Moral Development and Behavior*, New York 1976, S. 31–53.
- KOHLBERG, L., *Essays on Moral Development. Vol. I. The Philosophy of Moral Development*, San Francisco 1981.
- KOHLBERG, L., *Essays on Moral Development. Vol. II. The Psychology of Moral Development*, San Francisco 1984.
- KOHLBERG, L., Der „Just Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis, in: OSER, F. u.a. (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung*, Frankfurt 1986, S. 21–55.
- KOHLBERG, L./u.a., The Justice Structure of the Prison – A Theory and an Intervention, in: *The Prison Journal* 51, 1972, S. 3–14.
- KOHLBERG, L./u.a., The Just Community Approach to Corrections: A Theory, in: *Journal of Moral Education* 4, 1975, S. 243–260.
- KÜCHLER, M., „Qualitative“ Sozialforschung – Ein neuer Königsweg? in: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.), *Brauchen wir andere Forschungsmethoden?* Frankfurt 1983, S. 9–30.
- MacINTYRE, A., *After Virtue*, Notre Dame 1984².
- MATHIESEN, T., *The Politics of Abolition*, New York 1974.
- OEKERS, J./Lehmann, T., *Antipädagogik: Herausforderung und Kritik*, Braunschweig 1983.
- OSER, F., *Moralisches Urteil in Gruppen, Soziales Handeln, Verteilungsgechtigkeit*, Frankfurt 1981.
- PIAGET, J., *Das moralische Urteil beim Kinde*, Frankfurt 1973. (Original 1932).
- RAWLS, J., *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, Frankfurt 1975.
- RORTY, R., *Der Spiegel der Natur*, Frankfurt 1981.
- SAMPSON, E.E., *Justice and the Critique of Pure Psychology*, New York 1983.
- SCHEEERER, S., Die abolitionistische Perspektive, in: *Kriminologisches Journal* 16, 1984, S. 90–111.
- SCHELSKY, H., *Rückblicke eines „Anti-Soziologen“*, Opladen 1981.
- von SCHOENEBECK, H., *Unterstützen statt Erziehen*, München 1982.
- WINKLER, R., *Stichworte zur Antipädagogik*, Stuttgart 1982.

September 1986

Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften

Postfach 4469

4500 Osnabrück