**Zeitschrift:** Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 10 (1988)

**Heft:** 2

**Buchbesprechung:** Recensions = Buchbesprechungen

**Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

**Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

**Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

**Download PDF:** 10.07.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch**

**Urs Haeberlin, Christine Amrein (Hrsg.) : Forschung und Lehre für die sonderpädagogische Praxis. Wie schlagen wir in der Ausbildung die Brücke ? Die Beiträge der 23. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschprachigen Ländern vom 2. bis 4. Oktober 1986 an der Universität Freiburg/Schweiz.** Bern : Haupt 1987, 309 Seiten.

Die Tagung befasste sich mit den Problemen eines Brückenschlages zwischen Forschung und Lehre und der sonderpädagogischen Praxis. Die Bezugspunkte Forschung, Lehre und Praxis wurden auf den Problembereich der Ausbildung von Sonderpädagogen fokussiert. Mit 6 Plenumsreferaten, 11 Workshops und 7 Parallelreferaten wurde versucht, Annäherungen an den Themenkreis zu suchen. Das Grundproblem der Ausbildung von Sonderpädagogen liegt wohl darin, verschiedene Wirklichkeitsbereiche (Forschung, Lehre, Praxis) innerhalb von Ausbildungskonzepten miteinander zu vermitteln. Ulrich Bleidick hat dieses Grundproblem am klarsten herausgearbeitet, resigniert jedoch bezüglich eines Anspruches auf Vermittlungsmöglichkeiten. Neben Grundsatzreferaten, welche allzu optimistisch oder mit falsch gestellten Fragen am von Bleidick angesprochenen Kernproblem vorbeiredeten, kam ein erheblicher Leidensdruck - am deutlichsten bei Walter Thimm - an ungelösten Ausbildungsproblemen zum Vorschein. Zu kurz kamen die strukturellen und institutionellen Systembedingungen der verschiedenen Wirklichkeitsbereiche : Eigendynamiken, spezifische strukturelle und personelle Bedingungen sowie institutionelle Zwänge innerhalb der Forschung, der Lehre und Praxis in der Ausbildung müssten aufgedeckt werden. Dieser Zugang zum Problem wurde wiederum am deutlichsten von Bleidick angesprochen. Jürg Jegge hat zudem in seinem Beitrag aus der Sicht der Praxis diesen blinden Fleck aufgedeckt, indem er auf die institutionellen Zwänge der schulischen Alltagspraxis hinwies, welche der Menschlichkeit und Echtheit der Lehrer abträglich sind.

In den Workshops und Parallelreferaten kommt eine Vielfalt und Spannweite von Ausbildungskonzepten und Erfahrungsberichten zum Ausdruck, welche den Eindruck eines Supermarktes der Ideen und Gedankenwelten hinterlässt. In diesen meist sehr konkreten Berichten aus den verschiedensten Ausbildungsinstitutionen werden Möglichkeiten entworfen und auch mit

vielen Beispielen belegt, wie ein Brückenschlag zwischen Forschung und Lehre einerseits und der sonderpädagogischen Praxis andererseits in der Ausbildung aussehen könnte. Zum selben Kernproblem scheint es beliebig viele Zugänge und Vorschläge für Problemlösungen zu geben ; je nach Standpunkt und Orientierungshorizont der Ausbildungskonzepte ist einerseits unter dem Aspekt der Identitätsdiffusion der Sonderpädagogik als Wissenschaft beunruhigend, andererseits wohl ein notwendiges Durchgangsstadium hin zu mehr Klarheit. Auf alle Fälle wurden in den Workshops mehr Problemlösungsversuche auf den Tisch gelegt, als aufgrund der Plenumsreferate erwartet werden konnte. Insgesamt also doch ein ermutigendes Ergebnis der Tagung.

**Andreas Bächtold,** Institut für Sonderpädaogogik, Universität Zürich.

**Albin Niedermann, Markus Müller, René Simmen (Hrsg.) : Die TARC-Methode von Wayne Sailor und Bonnie Jean Mix - Ein Hilfsmittel der heilpädagogischen Diagnostik. Mit einem Beurteilungsbogen für praktisch bildungs- und gewöhnungsfähige Geistigbehinderte.** Bern : Haupt 1986, 25 Seiten und Fragebogen zu 12 Seiten.

Die TARC-Methode ("Topeca/Kansas Association für Retarded Children") ist ein standardisiertes Beobachtungs- und Beurteilungsverfahren, das sich für die Anwendung bei praktisch bildungsfähigen und gewöhnungsfähigen Geistigbehinderten im Alter zwischen 3 und 16 Jahren eignet. Sie erfasst die Bereiche Lebenspraxis, Motorik, Kommunikation und Sozialverhalten mittels operationalisierter Angaben zu Fähigkeiten und Fertigkeiten unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades. Das Verfahren ermöglicht zu den genannten Bereichen und verschiedenen Unterbereichen einen Profilvergleich mit den Standardwerten der Eichstichprobe (283 unterschiedlich schwer behinderte Kinder und Jugendliche). Es ist einfach handhabbar, verfügt mindestens über befriedigende Güterkriterien und ist auch aus zeitökonomischen Gründen (Durchführung ca. 45 Minuten) benutzerfreundlich. Geeignet ist das Verfahren für Erzieher, Betreuer, Lehrer und Therapeuten. Der Beurteiler sollte das zu beurteilende Kind lediglich gut kennen und Objektivität bewahren, eine besondere diagnostische Ausbildung ist nicht nötig.

Die Herausgeber sehen die TARC-Methode weniger als normorientiertes Vergleichsverfahren, sondern eher geeignet für den Einsatz in einer

lernzielorientierten Förderplanung und -kontrolle, in der der Beurteilungsbogen auch als Curriculum eingesetzt werden kann. Eine Verwendung der Ergebnisse bezüglich erfüllten bzw. nichterfüllten Fähigkeiten als Grundlage einer pädagogischen Feinplanung sollte aus testtheoretischen Gründen (Konstruktvalidität, Reliabilität) sowie aus sonderpädagogischen Überlegungen nur in Zusammenarbeit und Modifikation mit allen an der Förderung beteiligten Personen und dem behinderten Kind, Jugendlichen oder ev. Erwachsenen geschehen. Im Gegensatz zu rein qualitativen Beobachtungsverfahren ermöglicht die TARC-Methode eine gewisse Objektivierung des Fähigkeitsstandes und -fortschrittes. Der TARC-Beurteilungsbogen ist daher eine Ergänzung zur Testbatterie für Geistigbehinderte TBGB (Eggert, 1972), zur Primären Pädagogischen Analyse und Curriculum der Sozialentwicklung für schwerstbehinderte Menschen S/PPAC (Günzburg, 1977) oder zu anderen Beobachtungsverfahren für praktisch bildungsfähige und gewöhnungsfähige Geistigbehinderte.

**Urs Strasser,** Institut für Sonderpädagogik, Universität Zürich.

**Arbeitsgruppe Historische Jugendforschung Bern : Lucien Criblez, Claudio Spadarotto (Hrsg.) : Jugendpolitik und Jugendforschung - Beiträge aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland.** Frankfurt : Haag + Herchen 1987, 91 Seiten.

"Da es in der Schweiz keine kontinuierlich betriebene Jugendforschung gibt, geht es zunächst einmal darum, eine solche Forschung überhaupt zu etablieren". Dies soll nicht ohne den historischen Aspekt zu berücksichtigen geschehen : Jugendforschung muss an die Traditionen der Zeit vor dem 2. Weltkrieg anschliessen. Neben einem gesamtschweizerischen ist ein regionales Forschungsinteresse vorauszusetzen. "Nur so - also nur historisch und regional - lässt sich die Situation von Jugendlichen im allgemeinen und von Jugendinstitutionen im besonderen heute verstehen". So formulieren die Herausgeber Desiderata an eine ernstzunehmende Jugendforschung in der Schweiz. Ihr Beitrag beschliesst den anzuzeigenden Band - Ergebnis eines 1985 am Pädagogischen Seminar der Universität Bern veranstalteten Blockseminars ("Zum Verhältnis von Jugendpolitik und Jugendforschung - der jugendpolitische Diskurs in der Schweiz seit 1945"). Abgedruckt sind die Beiträge der damaligen Referenten sowie eine Diskussion von Vertretern aus der schweizerischen Politik, Verwaltung und Jugendarbeit.

Die Sammlung bestärkt - wie schon die Veranstaltung 1985 es tat - laut den Herausgebern (Vorwort) "den Eindruck einer mangelhaften Abstützung der Jugendpolitik durch Jugendforschung sowie eine fehlende Kontinuität in der Jugendforschung". Vielleicht ist der vorliegende Bericht ein erster Ansatz zu einer vertieften Diskussion : Einleitend vermittelt der Berner Historiker Peter Gilg in einer nüchternen zeitgeschichtlichen Analyse, die notwendigerweise verkürzend ausfallen muss, einen interessanten Überblick zur Geschichte und dem Beitrag der Jugend seit 1945. Er lenkt den Blick auf etliche wenig beachtete Ereignisse und Verläufe, die mit den Impulsen aus der Jugend zusammenhängen dürften. Anschliessend beschäftigt sich der Berliner Psychologe Klaus-Jürgen Bruder mit der Jugend als historischem Phänomen. Er übt Kritik an Schelskys Bild von der "skeptischen Generation". Seine Leitlinie folgt dem Begriff "Jugend-Kultur" und bezieht sich auf die Eigenständigkeit der Jugend. Schwierigkeiten, Möglichkeiten und Strategien praxisorientierter Jugendforschung beschreibt der Müncher Pädagoge Walter Hornstein anhand der Schwerpunkprogramme "Sozialisationsprozesse Jugendlicher..." und "Pädagogische Jugendforschung" aus der Sicht der BRD. In seinem zweiten Beitrag geht er dem Verhältnis von Jugendforschung und Jugendpolitik in seinem Land nach, indem er die Nachfrage nach Jugendforschung seitens der Jugendpolitik einerseits, dann aber auch die "Angebotsseite", die Position der Jugend als Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Forschung, skizziert. Im Diskussionsteil, dem transkribierten Podiumsgespräch aus der 85-Veranstaltung, ergeben sich - auch aufgrund der Referate - bemerkenswerte Hinweise auf Sein und Sollen einer schweizerischen Jugendforschung. Allgemeiner nehmen die Herausgeber nochmals am Schluss dazu Stellung.

Der Band als ganzes kann durchaus als Anregung für eine wieder in Gang zu bringende Diskussion über Jugendforschung und -politik dienen. Deshalb ist er sicher allen Pädagogen, darüberhinaus besonders auch Politikern und einer breiteren Oeffentlichkeit, zur Lektüre zu empfehlen.

**Hans-Ulrich Grunder,** Pädagogisches Seminar, Universität Bern.

**Robert Kegan : Die Entwicklungsstufen des Selbst - Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben.** München : Kindt 1986.

Das Thema des Buches von Kegan ist ein altes, doch immer neu zu entdeckendes und weiterzudenkendes : Es ist das Nachdenken über die Natur des Menschen, über die Bewegung des Geistes, über "psyche" und "logos".

Gestaltungsprozess und Gestaltwandel als Fortschritt und Krise im menschlichen Leben sind Gegenstand der vorliegenden Untersuchung - übermittelt in einer Kombination von exemplarischer Erzählung menschlicher Geschehnisse in Entwicklung und Therapie ; von Bericht, Diskussion und Fortentwicklung fachwissenschaftlicher Entwürfe und philosophischer Gedankenstränge, schliesslich übergehend in einen einheitlichen neuen theoretischen Rahmen der Organisationsformen des Selbst mit seinen dualen Determinanten der "Zugehörigkeit" und der "Unabhängigkeit". Die Lektüre des Werkes verspricht Gewinn für Psychotherapie und Psychologie, für das Verständnis der Notwendigkeit des Einfühlenkönnens in die jeweilige Phase eines Lebenszyklus und der notwendigen Anerkennung der Autonomie des einzelnen.

Kegan, der sich als Lehrer, Therapeut, Forscher und Theoretiker begreift, wendet sich mit seinem Buch an berufsmässige Helfer, an Studierende und Lehrende der Psychologie, an Persönlichkeitstheoretiker und -forscher, schliesslich an psychologisch interessierte Laien.

Den Erfahrungshintergrund des Autors bildet zum einen seine *praktische Orientierung* als psychoanalytisch handelnder Therapeut, zum anderen seine Forschungsorientierung mit starken Bezügen zu den entwicklungs- und kognitionstheoretischen Arbeiten Piagets sowie den stufentheoretischen Entwürfen Kohlbergs, die den sozialen Faktoren der geistig-moralischen Entwicklung des menschlichen Selbst Rechnung zu tragen suchen. Bezüge zur psychoanalytischen Theorie, die in Kegans Gedankengut Eingang finden, stellen sich vor allem her über das Material von Erik Erikson, mit welchem den Verfasser die humanwissenschaftliche Perspektive verbindet.

Der Anspruch des Buches liegt darin, einen theoretischen Rahmen zu schaffen, der es erlaubt, "einen sehr weiten Bereich komplexer und sorgfältig beobachteter Erscheinungen stimmig und zutreffend (zu) erfassen" (S. 12), letzlich zu einem neuen Verständnis menschlicher Entwicklung vorzudringen.

Mit Hilfe des Begriffs der *Bedeutungsbildung* schlüsselt Kegan dialektische Zusammenhänge für eine Entwicklungstheorie auf, zeigt mit dem Begriff gleichzeitig eine Zone im Bereich menschlichen Handelns an, die für die *natürliche* Ausbildung und Persönlichkeit des werdenden und sich beständig bildenden Organismus als Vermittlerin verantwortlich zeichne, und übermittelt dem Leser die Funktion der Bedeutungsbildung in der Ausprägung der Persönlichkeit des *berufsmässigen* Helfers.

Im Anschluss an eine Problemskizze über psychologische Theorien der Ich-Entwicklung (neo-psychoanalytische Theorie und existentialistisch-phänomenologische Ansätze), die in seinen Entwurf zumindest teilweise eingehen, begründet Kegan zunächst die eigene Auffassung der stufenförmigen Entwicklung des Selbst, die sich stützt auf eine Tradition grundlegender Arbeiten zur Beurdeutungsbildung (J.M. Baldwin, J. Dewey, G.H. Mead, J. Piaget) und somit eine dritte Auffassung bildet, bei der es zentral um das Problem der Entwicklung der Aktivität der Bedeutungsbildung geht ("Neo-Piagetsche Persönlichkeitstheorie").

Der Autor entfaltet seine Auffassung über den Verlauf der Beurdeutungsbildung - verstanden als Grundprozess der Persönlichkeit - im *einleitenden* Teil des Buches anhand zweier Leitgedanken, die die Ideengeschichte innerhalb der "Menschenwissenschaften" nachdrücklich geprägt haben : "Gemeint sind die Idee des Konstruktivismus (Personen oder Systeme gestalten oder konstruieren die Realität) und die Idee der Entwicklung (organische Systeme entwickeln sich in gesetzmässig wechselnden Phasen von Stabilität und Veränderung). Auf etwas unterschiedliche Weise betonen beide Auffassungen, dass hinter der Gestalt (oder dem Ding) ein Prozess wirksam ist, der die Gestalt erst schafft oder entstehen lässt." Beide Strömungen, bei Kegan charakterisiert mit den Leitbegriffen "Konstruktion" und "Entwicklung", werden in den theoretischen Rahmen zu integrieren gesucht, womit der Anspruch auf ein umfassendes, anspruchsvolles Persönlichkeitsmodell einhergeht.

Die Untersuchung menschlicher Entwicklung vom Säugling bis hin zum Erwachsenen beginnt der Verfasser im *ersten Hauptteil* des Werkes mit der Darstellung verschiedener Stufen des "Subjekt-Objekt-Gleichgewichts" - welches als Struktur verstanden wird, die für den Prozess der Bedeutungsentwicklung grundlegend ist -, wobei Kegan sich näher auseinandersetzt mit Stadien eben dieser Bedeutungsentwicklung auf materiellem (Stufen der kognitiven Entwicklung nach Piaget) und soziomoralischem Gebiet (Stufen der moralischen Entwicklung nach Kohlberg). Daran schliessen sich eigene Überlegungen zum Thema Bedeutungsentwickung an.

Piagets Arbeiten als Zugang zu den wesentlichen Merkmalen der kognitiven Entwicklung werden vorrangig dargestellt anhand der Stufentheorie (Stufen : sensumotorisch, voroperativ, konkret-operativ, formal-operativ), vobei jedes dieser Entwicklungsmerkmale als Ergebnis eines *Subjekt-Objekt-Gleichgewichts* und als Prozess von *Differenzierung und Reintegration* aufgefasst wird. Die übergreifende Erkenntnis, die wir dem "unerkannten Genie Jean Piaget" verdanken, liegt nach Kegan in "der

Entdeckung des Entwicklungsprozesses als bedeutungsbildende Aktivität" (S. 69 ; Hervorh. im Original).

Die Erweiterung des Piagetschen Werkes auf die Bedeutungsentwicklung im soziomoralischen Bereich (Gefühl für Recht und Unrecht, Wertorientierungen) inclusive der Verlängerung in das Erwachsenenalter durch Kohlberg ist Inhalt des darauffolgenden Abschnittes. Kegan kann hier zeigen, dass beide Entwürfe sich ergänzen, wechselseitig bereichern : "Man wird wohl ohne grössere Schwierigkeiten einsehen, dass die Wahrnehmungsgebundenheit der psychischen Strukturen des Kleinkindes nicht nur für den auf die materielle Welt bezogenen Bereich der Bedeutungsentwicklung bestimmend ist ; auch *soziale* Objekte (also Menschen) werden von einem egozentrischen Standpunkt aus erfasst". Die Konvergenz der zwei Schulen wird im einzelnen veranschaulicht durch Parallelen, die der Autor in seiner weiteren Beschreibung der Entwicklungsstufen der moralischen Bedeutung von Kohlberg liefert. Zahlreiche Tabellen, Abbildungen und Beispiele verleihen allen Abschnitten eine gute Übersichtlichkeit, die das Werk im ganzen durchzieht.

Den Organisationsformen des Selbst, der Bedeutungsentwicklung gelten die Ausführungen im dritten und letzten Abschnitt des ersten Hauptteils : Kegan lässt hier eine komplexe Entwicklungstheorie entstehen, in welcher der Menschwerdungsprozess des Subjekts - ausgelöst von der Unfähigkeit des Kleinkindes, sich selbst zu befriedigen - als Stufenabfolge des Subjekt-Objekt-Gleichgewichts gedacht wird (0 = einverleibend, 1 = impulsiv, 2 = souverän, 3 = zwischenmenschlich, 4 = institutionell, 5 = überindividuell). Auf jeder dieser Stufen werden Gleichgewichtsverhältnisse neu organisiert, Konflikte andersartig bewältigt als zuvor, Konflikte, die sich zwischen den Polen "Unabhängigkeit" und "Zugehörigkeit" bewegen.

Im *zweiten Hauptteil* des Bandes (Teil 2 : Die natürlichen Krisen des Selbst) geht es um die Erfahrungen des Subjekts bei der Verteidigung und Aufgabe der "Gleichgewichtssysteme" im Verlauf des Lebens (von der Taxonomie in Teil 1 nun zur Ontogenese).

Die Entwicklungsstufen des Selbst werden im Verlaufe der Ausführungen im einzelnen behandelt, wobei jede der Stufen eine andere Form "haltender Umgebung" thematisiert ; zudem wird nach der Rolle dieser Umgebung für die Menschwerdung geforscht.

Auf der ersten Gleichgewichtsstufe zeigt sich bereits, "dass die Grenze zwischen Individuum und sozialem System nicht absolut ist, und dass

Entwicklung im Grunde ein Prozess ist, in dem diese Grenze immer wieder neu gezogen wird" (S. 158). Die innerhalb des Werkes beschriebenen, sich wandelnden Beziehungen zwischen dem Organismus und seiner Umwelt mit den dabei jeweils charakteristischen Themen und eigenen, je neuen Gleichgewichtszuständen vom einverleibenden bis zum institutionellen Selbst - letzteres wird von Kegan an Beispielen betrieblicher Organisationen bzw. ehelicher Beziehungsstrukturen aufgezeigt - führen schliesslich zu einer sog. überindividuellen Entwicklungsstufe, die leider nur noch eine eher fragmentarische Erläuterung findet.

Auf allen Stufen ist die vom Autor als *einbindende Kultur* bezeichnete Umgebung des Menschen mit ihren drei wesentlichen Funktionen des Festhaltens, des Loslassens und des In-der-Nähe-Bleibens von grösster Bedeutung für die Entwicklung des Subjekts und lässt bei rekonstruktiver Betrachtung von Lebensgeschichten Rückschlüsse zu auf etwaige unbefriedigende Leistungen dieser einbindenden Kultur und deren Wirkung in der Ausprägung von Bedeutungsentwicklung und Selbstwerdung des einzelnen.

Im letzten Abschnitt des Buches entwickelt Kegan seine Idee von der *natürlichen therapeutischen* Funktion einer günstigen einbindenden Kultur, von deren Abfolge, Form und Funktion (auch tabellarisch dargestellt), die "zu einem zusätzlichen Verständnis dessen führen (kann), was Erikson 'psychosoziale Entwicklung' nennt" (S. 333).

Dabei wird u.a. der Frage nachgegangen, wie gut die natürliche therapeutische Umwelt (die einbindende Kultur) ihre Leistungen der *Bestätigung*, des *Widerspruchs* und der *Fortdauer* innerhalb der sich entwickelnden und sich ablösenden natürlichen Krisen des Selbst erfüllen kann (mütterliche, elterliche, rollenanerkennende Kultur, Kultur der Wechselseitigkeit, der Selbstgestaltung und der Intimität).

Indem Kegan auf die Merkmale natürlicher Interaktionsformen, auf den natürlichen Lehrplan des sich entwickelnden Subjekts, auf den Prozess der Entwicklungskrisen und die Akte der Bedeutungsbildung in seiner Theorie verweist, wirft er Fragen auf, die gegenwärtig praktizierte professionelle Therapiemassnahmen problematisierten, wobei gleichzeitig eine Grundlage angeboten wird, "neue Rollen auf dem Gebiet psychologischer Hilfstätigkeit zu erarbeiten" (S. 332). In der Erörterung seiner Position für ein "umfassendes Verständnis von Psychotherapie bei Menschen jeder Alters- und Entwicklungsstufe" (S. 340) greift Kegan auf Fallbeispiele aus dem

vorangegangenen Theorieteil zurück und führt diese fort, indem die therapeutischen Schritte phasenweise nachgezeichnet werden.

Das mit grossem Engagement geschriebene Buch bietet dem Leser die Möglichkeit, die eigene Bedeutungsbildung besser zu verstehen, gibt Anlass, über Therapieziele (wieder einmal) neu zu reflektieren, professionelle Hilfsmassnahmen realistischer einzuschätzen, Entwicklungsvorgänge umfassender zu interpretieren - Chancen, die genutzt werden sollten, zumal sich (trotz oder gerade wegen vieler noch weitgehend ungeklärter Fragen in diesem Kontext) besonders im deutschsprachigen Raum eine Verknüpfung mit sozialwissenschaftlichen/pädagogischen Ansätzen anbietet, die im Bereich der Sozialisationstheorie sowie im Umfeld von Beratung und psychosozialer Hilfe den dialogisch-maeutischen Entwicklungs- und Wachstumsgedanken seit langem favorisieren.

Die Konstruktions- und Entwicklungstheorie von Kegan liefert eine Grundlage für Wachstumsnormen, richtet sich gegen Voreingenommenheit und Allmachtsphantasien von Therapeuten und Beratern : "Zu den vielen Dingen, vor denen ein Klient geschützt werden muss, gehören die Hoffnungen des Therapeuten für die Zukunft des Klienten, auch wenn diese Hoffnungen noch so wohlmeinend und sympathiegeleitet sind. Der Konstruktions- und Entwicklungsansatz lässt uns jede unserer Hoffnungen ausklammern, bis auf eine, die Hoffnung auf das Wachstum der Wahrheit" (S. 383).

**Klaus Kraimer,** Universität Osnabrück.

**Fritz Oser, Reinhard Fatke, Otfried Höffe (Hrsg.) : Transformation und Entwicklung - Grundlagen der Moralerziehung.** Frankfurt : Suhrkamp 1986, 357 Seiten.

Das Buch beinhaltet Beiträge, die zumeist an einer von Prof. Fritz Oser in Fribourg organisierten Internationalen Konferenz für moralische Erziehung von namhaften Forschern vorgetragen und diskutiert wurden. Die Aufsätze vermitteln einen Ueberblick über die von der Kohlberg'schen Stufentheorie ausgehenden Moralforschungs-Ansätze. Da nicht nur empirische Daten interpretiert und Theorien diskutiert werden, sondern auch praktizierte, Moralenwicklung stimulierende Erziehungsprogramme beschrieben werden, könnte das Buch auch für den sich mit Moralerziehung beschäftigenden Praktiker interessant sein. Aufgrund der in den Beiträgen verwendeten

Fachsprache mit der ihr eignenen Terminologie wird beim Leser allerdings ein Vorwissen über das Kohlberg-Paradigma und die Kompetenz-Performanz-Problematik vorausgesetzt.
Nun zu den einzelnen Beiträgen :

Kohlberg, Schöpfer der Theorie, wonach moralische Entwicklung über eine Stufenhierarchie erfolge, geht in seinem Aufsatz von der Frage aus, wie die Theorie von der Entwicklung der Moral in die Praxis umgesetzt werden und dort von moralischer Urteilsfähigkeit zur entsprechenden Handlungsfähigkeit führen kann. Das Problem analysierend, wie moralische Erziehung intendiert werden könne, ohne sich als Erzieher weder einem "Relativismus" zu ergeben, noch indoktrinierend zu verhalten, kommt er von der "Diskussion hypothetischer Dilemmata" zu einem neuen Ansatz, dem Ansatz der "Gerechten Gemeinschaft" (just community).

Dieser Ansatz wird in einem Beitrag von Clark Power aufgegriffen. Dieser beschreibt die theoretischen und praktischen Probleme, die sich bei der Realisierung einer "Gerechten Gemeinschaft" an einer High-School ergaben. Der Autor stellt ein Model zur Analyse der an der Schule herrschenden "moralischen Atmosphäre" vor und belegt, dass entlang der entsprechenden Skalen nach schulstrukturellen Aenderungen in Richtung Demokratisierung und Partizipation Veränderung der moralischen Atmosphäre gemessen werden konnte.

Höffe setzt sich in seinem Aufsatz mit der erziehungstheoretisch wesentlichen Frage auseinander, ob sich Erziehung leztlich am sozialen Wohlergehen (Utilitarismus), an der Autonomie oder am Diskurs, d.h. an der Auseinandersetzung mit der "Gegenseitigkeit der Ansprüche und der Verantwortung in einer Kommunikationsgemeinschaft vernünftiger Wesen" (Apel) orientieren soll. Die Antwort findet er in einer anspruchsvollen Begriffsanalyse, mittels der er aufzuzeigen vermag, dass zwei sich ergänzende Moralprinzipien, nämlich die Verallgemeinerung von Maximen und die Autonomie des Willens, Kriterium bzw. Ursprung der höchsten Moralstufe sind. Dies bedeutet, dass die so definierte höchste Moralstufe den Ansprüchen der Diskursethik zu genügen vermag, während sie die vom Utilitarismus vertretene Höchststufe überschreitet. Quasi als "Nebenprodukt" der subtil geführten Ueberlegungen wird deutlich, warum Moralerziehung sich nicht auf starre Normen berufen darf, sondern an selbstgesetzten Prinzipien (Maximen) orientieren muss.

Marvin W. Berkowitz zeigt in seinem Bericht vorerst auf, was aufgrund der Forschung über moralische Diskussion in der Erziehung wirklich als

gesichertes Wissen festgehalten werden kann. Er geht dann auf die Bedeutung der dialogischen Interaktion von Argumentationsstrukturen (der "transaktiven Diskussion") ein. Ausgehend von der Theorie des kognitiven Konflikts berichtet er über Untersuchungen, deren Ergebnisse die Annahme zu bestätigen scheinen, dass transaktives Diskussionsverhalten, d.h. die Fähigkeit, über die eigenen Ueberlegungen und die des Diskussionspartners nachzudenken, ein wesentliches, die moralische Entwicklung bestimmendes Element ist.

Monika Keller und Siegfried Reuss entwickeln in ihrem Beitrag normative und entwicklungsmässige Aspekte, die ein Individuum bei seiner moralischen Entscheidungsfindung beeinflussen. Im weitern postulieren sie, gestützt auf die Ergebnisse einer Untersuchung an 7-17-jährigen, eine dreistufige Entwicklungsabfolge in der zwischenmenschlich-moralischen Beziehungsstruktur. Schliesslich entwerfen sie das auch für einen Praktiker interessante Konzept einer "analytischen Moralpädagogik", in dessen Zentrum - unter Berücksichtigung des kindlichen Entwicklungsstandes - die kooperative Entscheidungsfindung steht.

Gil Noam bemüht sich darum, die Prinzipien aufzudecken, welche die Entwicklungsdynamik des adoleszenten Selbst beeinflussen. Aus diesem weitgespannten Problembereich heraus entwickelt er zwischen dem strukturgenetischen und dem funktionsgenetischen Ansatz ein "strukturell-funktionales" Modell, das das Stufenkonzept Kohlberg's, das Phasenkonzept Erikson's und das Stilkonzept der Persönlichkeitstheoretiker in der Tradition Piaget's in sich vereinigt.

Mordecai Nisan beschäftigt sich in seinem Beitrag mit der Frage, wie moralische Normen übertretendes Verhalten erklärt werden könne. Er entwickelt ein Konzept, in dem er aufzeigt, dass unmoralisches Handeln nicht nur auf Mangel an richtigem Wissen (strukturalistischer Ansatz) oder ungenügender Verinnerlichung moralischer Standards (Internalisierungs-Ansatz) zurückzuführen ist, sondern auch ein von der Gesellschaft durchaus akzeptiertes, bewusstes Abweichen in Grenzen ("begrenzte Moralität") darstellen kann. Die aus einem solchen Konzept resultierenden Erziehungsziele verfolgen nach Meinung des Autors nicht nur die Stärkung des moralischen Bewusstseins, sondern auch die Stärkung des Selbstbildes.

Ausgehend von der Feststellung, dass es bislang zwar möglich, aber nicht leicht war, Stufenveränderungen im Sinne Kohlberg's interventiv zu erwirken, versuchen Fritz Oser und André Schläfli Facetten der erzieherischen Beeinflussung herauszukristallisieren und so gewisser-

massen Teilbereiche der Stufentransformation zu identifizieren. Anhand einer Interventionsstudie mit Banklehrlingen gelingt es ihnen nachzuweisen, dass sozialmoralische Entwicklung durch erzieherische Stimulation in Gang gebracht werden kann im Sinne von Teil-Lernprozessen in den 6 identifizierten Bereichen. Die Arbeit ist nicht nur interessant aufgrund der Erweiterung, die der wissenschaftliche Ansatz durch sie erfährt, sondern auch aufgrund der Bedeutung, die sie für die Praxis der Berufsausbildung haben könnte.

Ann Higgins und Fred Gordon versuchen in ihrer Forschungsarbeit den Zusammenhang zwischen der normativen Struktur eines Betriebes und den individuellen Werten der Betriebsangehörigen zu analysieren. Aufgrund ihrer in zwei von Arbeitern selbst verwalteten Betrieben gemachten Untersuchungen gelingt es ihnen, die Variablen zu bestimmen, welche das Arbeitsklima wesentlich beeinflussen. Die aus dieser Erkenntnis abzuleitenden Bedeutung für die Arbeitswelt und die innerbetriebliche Fortbildung ist evident.

Ohne die Theorie Kohlbergs in Frage stellen zu wollen, wirft im letzten Beitrag Wolfgang Edelstein einige kritische Fragen auf. So weist er etwa darauf hin, dass eine Theorie von der Beeinflussung der moralischen Entwicklung nur Teil einer noch zu entwickelnden, umfassenderen Theorie der moralischen Performanz sein könne. Er fragt sich auch, ob dieselbe Diskussionsmethode, die geeignet sei, kognitive Entwicklung zu stimulieren, auch geeignet sei, moralische Entwicklung in Gang zu bringen. Einen letzten Vorbehalt bringt er an gegen die Realisierbarkeit von moralischer Entwicklung in unseren traditionellen, auf Wissen ausgerichteten Schulen.

**Adolf Gut,** Kantonales Kindergärtnerinnenseminar Solothurn.

**Fritz Oser, Wolfgang Althof, Detlef Garz (Hrsg.) : Moralische Zugänge zum Menschen - Zugänge zum moralischen Menschen.** München : Kindt 1986, 388 Seiten.

Wer von einem Zahnarzt "pfuschig" behandelt worden ist, wird sicherlich wünschen, dass dessen Berufskollege, bei dem eine zweite Behandlung notwendig wird, nicht nur von zahntechnischen Fragen redet, sondern auch davon, wer die Kosten der Pfuscherei zu tragen hat. Dies ist eine Frage der Gerechtigkeit, die aber von nicht wenigen Medizinstudenten dahingehend beantwortet zu werden scheint, Zahnärzte hätten einander zu decken, für

den Schaden aufkommen müsse damit die Patientin. Seminarien an medizinischen Fakultäten, in denen über solche Gerechtigkeitsprobleme geredet und zugleich versucht wird, die moralische Sensibilität angehender Mediziner zu fördern, stehen offensichtlich in jedermanns Interesse.

Wie solche Veranstaltungen in den USA bereits durchgeführt werden, zeigt der Beitrag von Daniel Candee aus dem hier besprochenen, umfangreichen Sammelband. Das auch von seiner Aufmachung her ansprechende Buch zeigt, dass die lange Jahre als moralische Indoktrination beargwöhnte und vom Nationalsozialismus korrumpierte Moralpädagogik neuen und frischen Wind in ihre Segel erhalten hat. Im Spätsommer 1982 fand, von Fritz Oser organisiert, in Fribourg (CH) ein internationales und interdisziplinäres Symposium über die moralische Erziehung und Entwicklung nach Kohlberg statt, wobei dieses "nach" sowohl "gemäss" bedeuten als auch temporal verstanden werden kann. Dieses Symposium ist der konkrete Anlass zu diesem Buch, das zahlreiche der dort gehaltenen Vorträge in überarbeiteter und aktualisierter Form einer breiteren Oeffentlichkeit zugänglich machen will.

Der Band gliedert sich in 6 Teile. In einem ersten werden von James Rest ein interdisziplinärer Ansatz zur Moralerziehung vorgelegt sowie ein prozessorientiertes Modell der Entstehung moralischer Handlungen vorgestellt. Demnach müsse das Subjekt eine moralische Handlung allererst als eine solche identifizieren können, hernach ein moralisches Ideal auf diese anlegen, um sich drittens für eine Handlungsalternative zu entscheiden und diese schliesslich in die Tat umzusetzen. Moralische Erziehung solle sich dabei auf alle vier Komponenten beziehen.

Der Mittelpunkt des zweiten Teils ist die moralische Persönlichkeit : einerseits - so bei Wolfgang Edelstein u.a. - ihre moralische Identität, die als Integration verschiedener moralischer Dimensionen wie Pflichtbewusstsein und Verantwortungsbewusstsein bestimmt wird und konsistent werden soll; andererseits - so bei Augusto Blasi - der "gute Wille", wie er für intrinsisches moralisches Handeln unverzichtbar sei.

Zur Alltagserfahrung gehört, dass viele Personen wohl moralisch hochstehend urteilen, nicht aber in allen Situationen entsprechend handeln - ein noch weitgehend ungeklärtes Problem der Moralforschung, das im dritten Teil diskutiert wird. So bezweifelt Wolfgang Lempert die transsituationale Geltung der moralischen Urteilsstrukturen und fordert die Berücksichtigung der Ebene sozialer Aggregation, die er in den Bereich der

Kleingruppe, der Institution und schliesslich der Gesellschaft unterteilt und die moralische Urteile mit beeinflussen würden.

Auch Eliot Turiel und Judith G. Smetana fordern den Einbezug des situativen Kontextes, der mit ins moralische Urteil eingehe; zudem zeigen sie am Beispiel einer Abtreibungsstudie überzeugend, dass sich jene Menschen, die spezifisch moralisch urteilen, anders bzw. differenzierter entscheiden als die, die bloss gemäss persönlicher Präferenzen handeln.

Kohlberg ist ja immer wieder der Vorwurf gemacht worden, er vernachlässige die affektive Komponente der Moralität. Diesem Problembereich stellt sich der vierte Teil. Georg Lind verficht die starke These einer auch empirisch erweisbaren Parallelität zwischen der affektiven und kognitiven Komponente der Moral. Anders Susanne Villenave-Cremer und Lutz H. Eckensberger, die das gegen Kohlberg vorgetragene Argument der Vernachlässigung der affektiven Komponente aufgreifen und an einer kleinen empirischen Studie zeigen, dass Mütter in realen Konfliktsituationen, in die sie affektiv stark involviert sind, unter ihren kognitiven Kompetenzen urteilen. Abgeschlossen wird dieser Teil durch den Aufsatz von Leo Montada u.a., in welchem das Konzept der existenziellen Schuld vorgestellt wird.

In besonderem Masse praxisbezogen ist der fünfte Teil des Buches, der 3 Artikel enthält. Alexandra Hewer arbeitete therapeutisch mit solchen Menschen, die definitive Suizidversuche überlebt hatten. In ihrem Aufsatz kann sie zeigen, dass jene Patienten, die sich hernach auf eine höhere Stufe des moralischen Urteils und der Skala Selbst-Anderer nach Robert Kegan entwickelten, ihren suizidalen Zusammenbruch zu verarbeiten vermochten und zugleich in der Lage waren, neue Lebensprobleme besser zu bewältigen. Schliesslich hatte sich durch diese Strukturtransformation ihre Sicht des Lebens, der Gesellschaft, des Selbst und des Anderen grundlegend verändert. Der Artikel scheint mir somit speziell für Psychotherapeuten hoch interessant und ein gewichtiges Indiz dafür zu sein, dass das moralische Urteil mit der affektiven Komponente der Persönlichkeit eng verknüpft ist.

Pflichtlektüre für jeden Deutschlehrer und Literaturdidaktiker sollte m.E. der Beitrag von Jürgen Kreft sein, denn er zeigt sowohl theoretisch als auch empirisch, dass Schüler moralisch relevante Texte gemäss der von ihnen erreichten moralischen Urteilsstufe rezipieren, und dass auch hinsichtlich der literarisch-ästhetischen Kognition (Verständnis für literarische Gattungen wie Fabel oder Gleichnis) mit einer stufenmässigen

Entwicklung zu rechnen ist. Entsprechende Kenntnisse bewahren den Lehrer vor der Ueberforderung der Schüler.

Abgeschlossen wird dieser Teil durch die bereits zitierte Arbeit von Daniel Candee über die Stimulierung des moralischen Bewusstseins bei Medizinern; dass jene, die diesbezüglich reifer sind, auch in fachlicher Hinsicht zumeist erfolgreicher sind, spricht für die Praxisrelevanz der von Kohlberg initiierten und von zahlreichen Pädagogen und Psychologen erweiterten und differenzierten Moralerziehung.

Eine philosophische Nachfrage beinhaltet der letzte Teil ; Guido Küng entfaltet den konstruktiven Vorschlag, auf der 6. Stufe der Kohlberg-Skala mehrere Moralphilosophien gelten zu lassen, nicht nur die stark von Kant beeinflusste Position von John Rawls, was zu weiteren philosophischen Reflexionen über den möglichen Zielpunkt der moralischen Entwicklung herausfordern mag.

Sowohl resümierende Betrachtungen als auch in die Zukunft weisende Erörterungen enthält das Schlusswort der beiden Herausgeber Wolfgang Althof und Detlef Garz : Moralische Zugänge zum Menschen-Zugänge zum moralischen Menschen. Auf die Moral zugegangen sei die empirische Forschung bisher vornehmlich über die Gerechtigkeit (so Kohlberg) oder dann über das Konzept der Anteilnahme und Fürsorge (so Carol Gilligan). Die beiden Autoren fordern diesbezüglich eine ganzheitlichere komplementäre Betrachtungsweise, und zwar auch hinsichtlich des Problems, wie moralische Urteilsstrukturen und moralische Inhalte bzw. Kontexte aufeinander bezogen sind. Den Autoren geht es weiter darum, den ganzen moralischen Menschen in den Blick zu nehmen, seine moralische Integrität, seine moralische Verantwortlichkeit und besonders auch sein unhintergehbares Eingebettetsein in die Lebenswelt. Diese ganzheitliche Betrachtungsweise dürfte dem moralischen Phänomen am ehesten gerecht werden und scheint besonders für die Methodologie eine Herausforderung zu bedeuten.

Ingesamt handelt es sich um einen inhaltsreichen Sammelband, der sowohl für Pädagogen als auch Psychologen und Philosophen instruktiv sein dürfte. Einerseits zeigt er überzeugend, wieviel in den letzten Jahren im Bereich der moralischen Entwicklung und Erziehung gearbeitet worden ist, andererseits aber auch, wieviele Fragen noch immer nicht befriedigend geklärt sind. An Forschungsarbeit bleibt somit noch viel zu tun, wobei diese m.E. integrativ konzipiert sein sollte, d.h. es gilt mehr Variablen als nur jene des moralischen Urteils zu berücksichtigen ; für Moralität bedeutsam

sind nämlich auch Phänomene wie Wille, Gewissen, der Druck der Umwelt, der Kontext moralischen Handelns generell. Dass Moralität mehr ist als nur moralisches Urteilen, zeigen die meisten Beiträge dieses Bandes überzeugend. Deshalb darf sich auch moralische Erziehung nicht nur auf die Stimulierung moralischer Urteilskompetenz beschränken, sondern muss - was aus diesem Buche ebenfalls ersichtlich wird - die Förderungen zahlreicher anderer Fähigkeiten mehr im Auge behalten, die affektiver und auch willensmässiger Natur sind. Ansonsten läuft Moralpädagogik Gefahr, auf moralischen Intellektualismus reduziert zu werden, der - angefangen bei Sokrates - in der abendländischen Geschichte eine lange Tradition hat. Das Wissen um das Gute impliziert nicht, dass dieses auch getan wird. Insofern nun aber moralisches Handeln das Tun des Guten ist, stehen im Bereich der moralischen Erziehung zahlreiche Anstrengungen an, die vielfältig sein müssen und sich nicht nur auf den Urteilsbereich beschränken dürfen. In dem Masse jedenfalls, in dem es gelingt, die moralische Atmosphäre sowohl in den Klassenzimmern als auch in der Gesellschaft, der Politik, der Wirtschaft, etc., zu verbessern und tatsächlich zum Tun des Guten hinzuführen, kann die Fruchtbarkeit entsprechender Forschung als erwiesen gelten. Die Lektüre zahlreicher Beiträge regt zu entsprechenden Anstrengungen an - sie ist nur zu empfehlen.

**Anton Bucher,** Pädagogischers Institut, Universität Fribourg.

**Max Miller : Kollektive Lernprozesse - Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie.** Frankfurt : Suhrkamp 1986, 471 Seiten.

Das Buch beinhaltet vier Studien, die zur einen Hälfte bereits publiziert worden sind, zur anderen, grösseren Hälfte hier erstmals erscheinen und durch eine Einleitung eingeführt werden. Thematisch sind die Studien an der Entwicklung von Sprache, Kognition und Moral ausgerichtet. Ihr gemeinsames Anliegen ist die "Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie", verstanden als Theorie kollektiver Lernprozesse. Getragen wird die Theorie von einem "genetischen Interaktionismus", der sich von Dürkheim, G.H. Mead, Vygotski und dem "frühen Piaget" herleitet und im Kern aus der These der sozialen Konstitution individueller Entwicklungs- und Bildungsprozesse besteht (S. 5). Kollektive Lernprozesse ermöglichen "fundamentale Lernschritte", d.h. eine grundsätzliche Reorganisation der Prämissen von Wissenssystemen. Individuelle Lernprozesse gelten als ein "Derivat kollektiver Lernprozesse" (S. 222). Kollektive Lernprozesse

vollziehen sich "im wesentlichen in Form von kollektiven Argumentationen" (S. 10), d.h. sie erfolgen in der Form von Handlungen bzw. Diskursen, deren Ziel die kollektive Lösung interindividueller Koordinationsprobleme ist. Die Methoden der kollektiven Argumentation sind "Methoden des Widersprechens, denn nur durch wechselseitige Widersprüche kann die Differenz zwischen den Standpunkten der an einer Argumentation Beteiligten herausgearbeitet werden" (S. 358). Die "Logik der Argumentation" befasst sich daher mit der Frage, welches die legitimen kommunikativen Formen von Widersprüchen sind. Sie bildet den Kern der argumentativen Fähigkeiten von Individuen. "Lernen zu argumentieren beinhaltet im wesentlichen ein Erlernen der Logik der Argumentation" (S. 27). Doch zu argumentieren lernt man nur, indem man mit anderen argumentiert (S. 233).

Eine gelingende Argumentation verwirklicht Bedingungen einer "idealen Sprechsituation" (Habermas) und wird von "mindestens drei Kooperationsprinzipien" konstituiert : dem Verallgemeinerungs-, dem Objektivitäts- und dem Wahrheits- bzw. Konsistenzprinzip (S. 234f.). Die drei Prinzipien sind "grundlegende Strukturprinzipien von Sozialität" (S. 29). Insofern in einem Argumentationsprozess diese Prinzipien nicht verletzt werden, kann das Wissen eines Argumentationsteilnehmers verändert werden. Kollektive Lernprozesse setzen also die intersubjektive Geltung der Kooperationsprinzipien voraus. Daraus folgt, dass eine gelingende Praxis kollektiver Argumentation eine notwendige Bedingung fundamentaler Entwicklungsprozesse ist (S. 251). In der Argumentation mit anderen erfährt das Individuum einen "Zwang zur Fortentwicklung" seines formalen Wissens. Wer Widersprüche in seinem Denken nicht auflösen will, der verstösst gegen das Wahrheitsprinzip und damit "gegen eine elementare Kooperationsverpflichtung... des kommunikativen Handelns" (S. 330). Der "zwanglose Zwang einer Argumentation" (Habermas) entspricht einem "Lernzwang" (S. 333), der von einer sozialen Gruppe auf den einzelnen ausgeübt wird. Überhaupt scheinen Widersprüche, insbesondere Selbstwidersprüche, der eigentliche "Motor" der Entwicklung rationaler Urteilsstrukturen zu sein. "Damit kollektive Argumentationen auch unter Umständen gegen den Willen und gegen die unmittelbaren Interessen eines Beteiligten dennoch für diesen zwingende Lernimpulse auslösen könne, muss es der jeweiligen Gruppe von Argumentierenden gelingen, den betreffenden Teilnehmer mit Selbstwidersprüchen zu konfrontieren" (S. 335). Diese "heteronomen Rationalisierungszwänge" mögen später von "reziproken" und "autonomen" Zwängen abgelöst werden.

Eine immer wiederkehrende Frage des Buches lautet, wie im Prozess der Entwicklung Neues entstehen kann. Miller bringt die Frage auf den Nenner

des "Menon-Paradoxes" : "Wenn man etwas bereits weiss, so kann man es nicht mehr erlernen, denn man weiss es ja bereits. Wenn man es jedoch noch nicht weiss, dann kann man es auch nicht erlernen, denn wie soll man wissen, wonach zu suchen ist" (S. 222). Der Anspruch, das "Menon-Paradox" auflösen zu können, bildet den "harten Kern" des Konzepts kollektiver Lernprozesse (S. 254). Das Paradox lässt sich gemäss Miller mit Hilfe des Objektivitätsprinzips von Argumentationen auflösen. In kollektiven Argumentationen werden die einzelnen Subjekte mit alternativen Sichtweisen konfrontiert, die sie aufgrund des Objektivitätsprinzips berücksichtigen müssen (S. 305). Doch wie hat man sich dies genau vorzustellen ? Verursachen kollektive Argumentationen in den daran beteiligten Individuen Lernprozesse oder lösen sie diese aus ? Sind soziale Interaktionen "Lernmechanismen" (S. 249), d.h. "grundlegende Mechanismen, die den Bildungsprozess des einzelnen Individuums vorantreiben" (S. 258) ? Die "argumentativen Lernmechanismen" scheinen identisch zu sein mit den drei Kooperationsprinzipien von Argumentationen (S. 30). Doch die Kooperationsprinzipien haben den Status eines "transzendentalen Aprioris" (S. 427). Ein transzendentales Apriori aber dürfte als Ursache individueller Entwicklung kaum in Frage kommen.

Eine etwas andere Perspektive ergibt sich, wenn Miller kollektive Argumentation als "intermentale Prozesse" bezeichnet, die im Dialog mit anderen konstituiert werden (S. 198, 272). "Intermentale Prozesse" bilden "einen für fundamentale Lernschritte notwendigen Entwicklungsmechanismus" (S. 334). Wie aber werden sie wirksam ? Miller scheint sich einer Widerspiegelungstheorie bzw. einer Abbildtheorie der Erkenntnis zu verpflichten, denn es heisst - mit Bezug auf Vygotski -, "intermentale Kategorien" würden, nachdem sie auf der Ebene sozialer Interaktionen gebildet worden seien, als "intramentale Kategorien" internalisiert (S. 61). Ist dies im Sinne Piagets zu verstehen, als "Interiorisation" von der Verhaltensebene zur kognitiven Ebene ? Eher nicht, denn das Neue soll "von der Sache" erzwungen werden ; es sei "strukturell mögliches Wissen", das den "subjektiven Wissensstrukturen" gegenüber steht (S. 281 f.). Bei Piaget bleibe "rätselhaft und unverständlich", wie das lernende Individuum die Differenz von bereits existierendem Wissen und strukturell möglichem Wissen abbauen könne, "im Sinne eines Fortschreitens der objektiven Erkenntnis" (S. 300). Wo aber ist das "strukturell mögliche Wissen" zu lokalisieren ? Miller denkt sich die "Interiorisation" so, dass die objektiv ("intermental") realisierten strukturellen Möglichkeiten "vom subjektiven Verstehen nur noch eingeholt werden" müssen (S. 196). Doch ist es legitim zu sagen, auf der Ebene der kollektiven Argumentation sei eine gegenüber den "subjektiven" Fähigkeiten eines Argumentationsteilnehmers "progres-

sive" Weise der kommunikativen Verständigung möglich (S. 67) ? Kann jemand in "progressiver" Weise kommunizieren, ohne dazu auch fähig zu sein ? Müssen wir uns nicht eher an das Modell der Mäeutik halten (S. 239): Sokrates lockte aus seinen Gesprächspartnern Gedanken hervor, die im Widerspruch standen zu Gedanken, über die diese bereits ("subjektiv") verfügten, aber in einem anderen Kontext äusserten. Dann aber wären die entscheidenden Entwicklungsfaktoren innere Ungleichgewichte der kognitiven Struktur bzw. Diskrepanzerlebnisse, womit wir kaum über den "späten Piaget" hinaus gingen. Denn für Piaget sind die sozialen Faktoren immer nur der Anlass, nie die Ursache von Entwicklung. Auch bei Miller kann man lesen, kollektive Argumentationen würden "in den daran beteiligten Individuen ... Lernprozesse auslösen" (S. 246). Doch im selben Satz werden Argumentation erneut als der für kollektive Lernprozesse "zentrale Entwicklungsmechanismus" bezeichnet, d.h. als Ursache der Entwicklung. Miller hofft auf eine "Kausalität des strukturell Möglichen" (S. 202).

Das Anliegen Millers, die individualistischen Beschränkungen der traditionellen Lern- und Entwicklungstheorien zu überwinden, ist berechtigt. Dass die individuelle Entwicklung sozial (mit-)bedingt ist, dürfte kaum zu bezweifeln sein. Auch der These, "fundamentales Lernen" treibe "von Beginn an den Entwicklungs- und Bildungsprozess des Individuums voran" (S. 142), ist zuzustimmen. Ebenso dem Gedanken, Gewissheiten hätten ihren Grund "nur in der sozialen Gruppe" (S. 279). Doch wie das Soziale mit dem Individuellen vermittelt ist, scheint mir bei Miller nicht deutlich zu werden. Ist vielleicht Piagets Konzept der Äquilibration doch nicht so schlecht, wie Miller glaubt ? Kann das Soziale nicht wirksam sein, ohne kausal zu wirken ? Miller vermag durchaus plausibel zu machen, dass kollektive Argumentationen einen Entwicklungsdruck bzw. einen "Lernzwang" auf den einzelnen ausüben können. Diesbezüglich ist sein Buch mit Gewinn zu lesen. Die Idee, Individuen, die sich an einer Argumentation beteiligen, könnten unabhängig oder gar entgegen ihren Intentionen mit Widersprüchen ihres Denkens konfrontiert werden und dadurch zur Entwicklung genötigt sein, ist ein Grundgedanke der Gadamerschen Hermeneutik des Gesprächs. Auch Piaget hat m.E. nie bestritten, dass "interaktive Lernmechanismen als Bedingungen der Möglichkeit von Lernen notwendig" sind (S. 12), auch wenn er sich empirisch kaum darum gekümmert hat.

Von meiner Kritik am Erklärungskonzept der "Logik der Argumentation" werden die deskriptiven Analysen (Fallstudien) Millers, die deren Ontogenese betreffen, nicht getroffen. Millers Untersuchungen zeigen, dass

die Entwicklung der Argumentationsfähigkeit von Kindern fortschreitend höhere Stufen der Rationalität (im kognitiven und im moralischen Bereich) erreicht. Kinder erwerben sukzessive differenziertere Techniken, um sich an Argumentationen zu beteiligen. Sie lernen, "wie man auf immer komplexere Weise widersprechen und dennoch ein gemeinsames Ziel verfolgen kann" (S. 115). Was empirisch überzeugt, braucht aber nicht auch theoretisch zu genügen. Vielleicht lässt sich die theoretische Analyse des "argumentativen Lernens" nicht so eng mit der empirischen Analyse des "Lernens zu argumentieren" verbinden, wie Miller glaubt.

**Walter Herzog,** Pädagogisches Institut, Universität Zürich.