

---

**Tilman Sutter**

*II*

*Entwicklung durch Handeln in Sinnstrukturen.  
Die sozialkognitive Entwicklung aus der Perspektive eines  
interaktionistischen Konstruktivismus*

---

## **1 Einleitung: Die Konstruktion von Subjektivität und Sozialwelt**

Die menschliche Entwicklung steht unter naturalen Voraussetzungen und verläuft in sozialen Beziehungen. Neben der biologischen Ausstattung des menschlichen Organismus ist deshalb die Einbindung menschlichen Handelns in soziale Interaktionen Bedingung der Möglichkeit der Entwicklung. Im Prozeß der Sozialisation bilden die Subjekte sozial-kognitive Fähigkeiten aus, d.h. ein Verständnis von Selbst, Anderem und sozialen Beziehungen.<sup>1</sup> Dieses Verständnis ist Teil der sozialen Handlungsfähigkeit, die im Umgang mit anderen erworben wird. Im Anschluß an Mead (1973) ist die soziale Entwicklung soziologisch und sozialpsychologisch als Prozeß der Individuierung und Vergesellschaftung des Kindes unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen gefaßt worden. Die sozialisatorische Verklammerung von Individuierung und Vergesellschaftung (vgl. Habermas 1976) meint eine Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft, die sowohl den Aufbau einer Sozialwelt als auch den Aufbau einer Subjektstruktur umfaßt. Ich will zunächst noch einmal die in der Einführung dargelegte Aus-

---

<sup>1</sup> Zur Übersicht über die sozial-kognitive und moralische Entwicklung vgl. Damon (1989), Shantz (1983), Rest (1983) sowie die Beiträge in Eckensberger/Silbereisen (1980), Edelstein/Keller (1982), Edelstein/Habermas (1984), Edelstein/Nunner-Winkler (1986), Geulen (1982) und Oser/Althof/Garz (1986).

gangslage einer strukturgenetischen Sicht der sozial-kognitiven Entwicklung kurz umreißen.

Die Ontogenese kognitiver und sozialer Fähigkeiten wird in der Psychologie und der Soziologie mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen beschrieben. Die Psychologie tendiert dazu, die Entwicklung aus den Subjekten heraus zu erklären, wobei intrapsychische Entwicklungsmechanismen bzw. subjektive Repräsentanzen im Mittelpunkt des Interesses stehen. Die Soziologie versucht dagegen, die Entwicklung auf ihre interaktiven Bedingungen zu beziehen und fokussiert dabei auf die Strukturen sozialer Interaktionen.

In den Theorien sozialer Entwicklung ist das Wechselverhältnis von Individuierungs- und Vergesellschaftungsprozessen oftmals hervorgehoben worden, vielfach indessen in bloß programmatischen Absichtserklärungen, ohne die entsprechenden Konsequenzen auszuleuchten: die sind aber von fundamentaler Bedeutung, wenn man psychologische und soziologische Vereinseitigungen vermeiden will. Sie lassen sich in der These bündeln, daß die soziale Entwicklung durch Handeln im Kontext vorangetrieben wird, so daß mit den Subjektstrukturen zugleich die Strukturen der sozialen Außenwelt ausgebildet werden. Das bedeutet nun selbstredend nicht, daß zu Beginn der Ontogenese keine schon konstituierte Sozialwelt als Bedingungen sozialer Lernprozesse bereitstünde, gleichwohl muß die Sozialwelt aber von den Subjekten ontogenetisch erst erworben werden.

Die ersten Erfahrungen machen die Subjekte im Umgang mit der sorgenden Bezugsperson. Allgemein ist bezüglich der sozialen Entwicklungsbedingungen zu beobachten, daß Mütter bestimmte, dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes angemessene Techniken anwenden, um in den laufenden Interaktionen die fehlenden sozialen Fähigkeiten des Kindes auszugleichen. Diese Techniken stellen Kommunikationsstrategien dar, mit denen die wechselseitige Beziehung von Mutter und Kind entwickelt und eingeübt wird. Dabei bleiben subjektive Innenwelt und soziale Außenwelt konstitutiv miteinander verschränkt, denn *beide* müssen erst ausgebildet werden. Sowohl das Selbst als auch die sorgende Bezugsperson als Teil der sozialen Außenwelt muß das Neugeborene erst zunehmend auf Distanz bringen, damit es sich selbst und die Bezugsperson als besondere, von anderen Menschen unterscheidbare Personen identifizieren kann.

Eine genuin strukturgenetische Sicht auf die Subjektentwicklung stellt auf die Strukturen des Handelns ab, welche von den Subjekten interiorisiert

werden. Den Ausgang muß eine Theorie der sozialen Entwicklung von den sich entwickelnden Subjekten nehmen, denn nur hier läßt sich der Antrieb der Entwicklung aufdecken: Subjekte müssen in einer gegebenen Außenwelt ihre Handlungsfähigkeit erst erwerben. Die soziale Außenwelt ist nicht Antrieb, aber unerläßliche Bedingung der Möglichkeit dieses Erwerbsprozesses. In diesem Sinne muß das Problem des *Verhältnisses von Sozial- und Subjektstrukturen* in der Ontogenese geklärt werden, um reduktionistische Erklärungsstrategien in der Entwicklungs- und Sozialisationstheorie zu vermeiden. Die strukturge-netische *Entwicklungstheorie sozialer Kognitionen* tendiert dazu, dieses Verhältnis auf subjektive Repräsentanzen zu verkürzen. Damit werden jedoch lediglich die *Resultate*, nicht aber der *Prozeß* der sozialen Entwicklung der Subjekte erhellt, die unter gegebenen Bedingungen aktiv die Welt und sich selbst konstruieren. Die strukturge-netische *Sozialisationstheorie sozialer Kognitionen* rekonstruiert die sozialen Kontexte (Regeln und Strukturen), in welche die Subjekte einsozialisiert werden, läuft dabei jedoch Gefahr, die handelnden Subjekte als Entwicklungs- und Lerninstanzen aus dem Blick zu verlieren.

Vor diesem Hintergrund einer nach wie vor fehlenden befriedigenden Integration von Entwicklungs- und Sozialisationstheorien stehen die folgenden theoretischen und methodologischen Untersuchungen zur Frage, wie sich soziale Kognitionen in Prozessen sozialer Interaktionen ausbilden. Ich werde die Frage nach dem Erwerb der sozial-kognitiven Kompetenz diesem Hintergrund entsprechend unter vier zentralen Gesichtspunkten beleuchten. *Erstens* geht es nicht nur um eine *Beschreibung* soziokognitiver Kompetenzen, sondern auch um die Frage des *Erwerbs* dieser Kompetenzen. Es ist nicht nur zu fragen, was kleine Kinder in sozialen Beziehungen können, sondern auch, warum sie gerade dies und nicht anderes können. Erst über entwicklungstheoretische Erklärungsversuche nämlich kann geklärt werden, ob die Beschreibungen von Kompetenzen auch zutreffen. *Zweitens* ist nach der Rolle der *Subjektorganisation* und der *Sozialwelt* im Erwerbsprozeß zu fragen, denn in bezug auf die Frage nach der Herkunft von Handlungsstrukturen gilt es, sowohl psychologische als auch soziologische Reduktionen und Hypostasierungen zu überwinden. *Drittens* stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von *Strukturen* und *Prozessen* in den Entwicklungs- und Sozialisationstheorien sozialer Kognitionen. Bekanntlich läuft die genetisch-strukturalistische Erklärungsstrategie über die Behauptung der *Stufenförmigkeit* des sozial-kognitiven Kompetenzerwerbs. Dann aber entsteht das sozialisationstheoretische Problem, wie diese Behauptung in-

teraktionstheoretisch, d.h. in bezug auf dynamische Interaktionsprozesse belegt werden kann. *Viertens* schließlich ist nach der Rolle von *Denken* und *Handeln*, von Bewußtsein und Praxis in der sozialen Entwicklung zu fragen. Die Theorien sozialer Kognition können unter dem Aspekt beleuchtet werden, ob sie eher bewußtseinstheoretisch oder eher interaktionstheoretisch ansetzen (wobei für diese Frage natürlich auch die unter Punkt zwei genannte Differenz relevant ist).

Zunächst werden die "klassischen" strukturgenetischen Theorien kognitiver, sozial-kognitiver und moralischer Entwicklung sowie zwei daran anschließende weiterführende Ansätze auf ihre offenen Probleme hin untersucht (2), um dann vor diesem Hintergrund die Tragfähigkeit der sozialisationstheoretischen These der sozialen Konstitution subjektiver Fähigkeiten zu prüfen (3). In einem weiteren Schritt münden die aus psychologischer und soziologischer Sicht erarbeiteten Erklärungsprobleme in den Versuch, die Konturen einer sozial-kognitiven Theorie näher zu umreißen, die eine soziologische, interaktionistische Erklärungsstrategie mit einem auf nichts anderes reduzierbaren Begriff des Subjekts als Konstruktions- und Lerninstanz verbindet (4). Schließlich sind die Fragen des methodischen Zugriffs auf die soziokognitive Entwicklung zu erörtern, um die den Erklärungserwartungen entsprechenden methodologischen Desiderate näher bestimmen zu können (5). Die abschließende Einschätzung der Resultate der Erörterungen (6) weist den methodologischen Aspekten einen zentralen Stellenwert zu.

## **2 Soziale Kognition unter dem Vorrang des Individuums**

In der Psychologie führt der Begriff "soziale Kognition" mittlerweile in unterschiedliche Ansätze, die vom genetischen Strukturalismus in der Tradition Jean Piagets bis zu neueren Entwürfen unter dem Paradigma der Informationsverarbeitung reichen. Nachfolgend konzentrieren wir uns vor allem auf die Frage, wie sozial-kognitive Bildungsprozesse aus strukturgenetischer Sicht untersucht werden können. Über eine kritische Erörterung der Ansätze in der Tradition Piagets (2.1) hinausgehend werden deshalb neuere Entwürfe nur insoweit berücksichtigt (und auch dies nur exemplarisch), als sie an die Probleme der "klassischen" strukturgenetischen Entwicklungstheorien in der Tradition Piagets anschließen. Neben der Theorie der Fertigkeitentwicklung (2.2) ist hier insbesondere die Skript-Theorie zu nennen (2.3), die einen großen Einfluß auf die soziokognitive Entwick-

lungstheorie gewonnen hat: Beide Ansätze gehen von einer Bereichs- und Kontextspezifität kognitiver Entwicklungsphänomene aus, also vor allem von empirisch fundierten beschreibungstheoretischen Problemen, ohne allerdings - wie die soziale Konstitutionstheorie - die individualpsychologische Erklärungsstrategie in Frage zu stellen.

## 2.1 Die strukturgenetische Theorie sozialer Kognition

Der genetische Strukturalismus Piagets geht von einem Subjekt aus, das durch handelnden Umgang mit der Außenwelt Einsicht in diese Welt gewinnt.<sup>2</sup> Grundlegend sind dabei die Annahmen des *Interaktionismus* und des *Konstruktivismus*: Der Interaktionismus besagt, daß ein Wechselverhältnis zwischen einem handelnd erkennenden Subjekt und der physikalischen und sozialen Außenwelt besteht. Der Konstruktivismus besagt, daß in diesem Wechselverhältnis das Subjekt aktiv, d.h. durch eigene Tätigkeit an der Außenwelt die allgemeinen Strukturen dieser Welt als kognitive Strukturen aufbaut.

Der Interaktionismus bindet die subjektiven Konstruktionsleistungen in Subjekt-Objekt-Beziehungen ein. Im Rahmen der zwischenzeitlich entwickelten erkenntnistheoretischen Tradition des "Radikalen Konstruktivismus" (vgl. Schmidt 1987; 1992) sind allerdings alternative Lesarten des Piagetschen Konstruktivismus vorgeschlagen worden, die weitgehend von der Annahme des Interaktionismus absehen. Dabei wird die Ausbildung kognitiver Strukturen einseitig auf die Konstruktivität der Subjektorganisation hin relativiert (vgl. von Glasersfeld 1987). Die Widerständigkeit einer realen Außenwelt spielt dann keine konstitutive Rolle in der kognitiven Entwicklung mehr.<sup>3</sup> Als erkenntnistheoretisches Motiv fungiert dabei

- 
- 2 Diese Vorordnung der Praxis bei der Untersuchung historischer und ontogenetischer Entwicklungsverläufe teilt Piaget mit dem historischen Materialismus von Marx und der Sozialphilosophie Meads (vgl. dazu Thorlindsson 1984). Dies ist der entscheidende Schritt der Überwindung einer idealistischen Erkenntnistheorie kantischer Prägung. Die Rückbindung der Erkenntnis an die empirischen Bedingungen des Handelns und der Erfahrungsverarbeitung setzt Piaget (1985) in ein kritisches Verhältnis zur philosophischen Erkenntnistheorie. Die Psychologie dient Piaget als Instrument, mit dem über die Rekonstruktion der kognitiven Entwicklung der Subjekte eine allgemeine Erkenntnistheorie erarbeitet wird.
  - 3 Die Annahme von Subjekt-Objekt-Beziehungen wird durch Prozesse rekursiver Operationen autopoietischer Systeme ersetzt. So zeigt von Förster (1987), ebenfalls vermeintlich auf der Linie des Piagetschen Konstruktivismus stehend, wie sich im fortlaufenden Prozes-

immer wieder der Verweis auf die Untauglichkeit von Abbildtheorien. Mit diesem Argument kann allerdings der interaktionistische Konstruktivismus, den Piaget im Sinne hat, gerade nicht kritisiert werden, da Außenwelt nicht im Subjekt abgebildet, sondern von diesem handelnd erschlossen und rekonstruiert wird. Die Subjekte bauen also *realistische* Konstruktionen auf, deren Nicht-Beliebigkeit daher rührt, daß in ihnen Erfahrungen an einer vorfindlichen Wirklichkeit verarbeitet werden (vgl. Dux 1982, 76ff.). Anders als der ganz auf die Selbstreferenz von Systemen bezogene Radikale Konstruktivismus führt der Piagetsche Konstruktivismus die Fremdreferenz von Entwicklungsprozessen im Rahmen von Subjekt-Objekt-Beziehungen mit.<sup>4</sup> Allerdings ist die Auffassung, daß kognitive Konstrukte aus der Verarbeitung von Erfahrungen einer vorfindlichen Wirklichkeit entstehen, durchaus mit einer radikal-konstruktivistischen Sichtweise verträglich, wenn man Realität und Wirklichkeit (als kognitive Konstruktion der Welt) sorgfältig auseinanderhält. Die Realität bleibt unzugänglich; sie bringt - mittels eines konstruktiven Gehirns - die Wirklichkeit hervor, die wir zum Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis machen können (vgl. Roth 1992). Der Radikale Konstruktivismus bestreitet lediglich die *Beweisbarkeit*, nicht aber die *Plausibilität* der Annahme, daß kognitive Konstrukte zumindest zu einem gewissen Grad realistisch sind.<sup>5</sup>

Die natürliche und soziale Außenwelt stellt bei Piaget eine Bedingung der Möglichkeit von Lernprozessen dar, wobei die eigentliche Ursache, der Antrieb der Entwicklung im Subjekt zu suchen ist. Eine leistungsfähige Motorik und Sensorik ermöglicht zu Anfang den Erwerb einfacher kognitiver Fähigkeiten (vgl. Piaget 1975). Auch später ist die Eigentätigkeit der

---

sieren rekursiver Operationen Eigen-Werte ausbilden, so daß allgemeine kognitive Konstrukte unabhängig von Außenweltkategorien entstehen können.

- 4 Ich plaziere dieses Argument zunächst nur auf der Ebene der Piagetschen Intentionen. Eine andere Frage ist natürlich, ob Piaget tatsächlich den aus der Annahme des Interaktionismus resultierenden Realismus kognitiver Konstrukte empirisch einsichtig gezeigt hat, bzw. wie dieser Nachweis aus strukturgegenetischer Sicht überhaupt zu bewerkstelligen wäre. Diese Frage betrifft das Verhältnis zwischen der Konstruktivität auf der Subjektseite und den sozialen Interaktionsstrukturen, die an der Organisation der Subjektentwicklung beteiligt sind (vgl. dazu Sutter 1992).
- 5 Immerhin ist davon auszugehen, "...daß es ein Minimum an Korrespondenz kognitiver Ordnung mit der Ordnung der Welt gibt, sonst erscheint uns die hochgradige Stabilität von Wahrnehmungssystemen und ihr offener Erfolg in Ontogenese und Phylogenese völlig rätselhaft." (vgl. ebda., 324)

Subjekte der zentrale Aspekt, über den die Frage des Erwerbs kognitiver Kompetenz zu beantworten ist.

Der genetisch-strukturalistischen Beschreibung zufolge vollzieht sich der Aufbau sozialer Kognitionen als ein Prozeß der *Dezentrierung*, d.h. der Differenzierung und Integration sozialer Handlungsperspektiven. Dabei lassen sich sowohl physikalische als auch soziale Kognitionen über den grundlegenden Prozeß der Dezentrierung von Perspektiven beschreiben. Während Mead (1980) und auch Piaget in seiner frühen, 1932 veröffentlichten Moraluntersuchung in der Sozialität als Handlungsbedingung die Ursache für das Reflexivwerden von Handlungsperspektiven sehen und nicht im Umgang mit physikalischen Objekten, bildet in den späteren Arbeiten Piagets die Kognition der physikalischen Welt das Modell, das den Parameter menschlicher Entwicklung: den Prozeß der Dezentrierung durch reflektive Abstraktion (vgl. Piaget 1973a, 25f.), einsichtig macht.

Wenn man - den späteren Arbeiten Piagets folgend - die stufenförmig sich entfaltende physikalische Kognition konstitutionslogisch vorordnet als eine notwendige Bedingung des Erwerbs sozialer Kognitionen, dann kann auch eine Stufenförmigkeit der sozialen Entwicklung erwartet werden. Mit eben dieser Annahme knüpfen die klassischen Ansätze der sozialen Kognition: die Moraltheorie Kohlbergs und die Theorie der sozialen Perspektivenübernahme von Selman, an den genetischen Strukturalismus von Piaget an (was beim gleichzeitigen Rückgriff auf die Sozialtheorie Meads nicht ganz unproblematisch ist). Sie übernehmen dabei die starke Annahme Piagets, derzufolge eine *entwicklungslogische* Entfaltung stufenförmig sich ausbildender kognitiver Strukturen gezeigt werden könne.

Im folgenden werden die "klassischen" strukturgenetischen Theorien der kognitiven, sozial-kognitiven und moralischen Entwicklung erörtert. Zunächst werden wir den Bereich der sozial-kognitiven Entwicklung über die angrenzenden Entwicklungsdimensionen der kognitiven und moralischen Entwicklung eingrenzen (2.1.1). Mit den Theorien von Piaget und Kohlberg wird zugleich der Hintergrund markiert, vor dem die Theorien zur sozialen Kognition von Selman und anderen stehen, deren interaktions- und entwicklungstheoretischen Ansprüche zu prüfen sein werden (2.1.2). Diesen Überlegungen schließt sich eine Diskussion der offenen Probleme dieser strukturgenetischen Entwicklungstheorien an (2.1.3).

### 2.1.1 Urteilen und Handeln: Piaget vom Kopf auf die Füße stellen

In welcher Dimension sind die Gründe für die Entwicklung sozialer Kognition zu suchen, in jener der sozialen Praxis oder in jener des sozialen Denkens? Und welche Stufen lassen sich in der Entwicklung sozialer Kognitionen aufdecken? Kann die Entwicklung über die aufgedeckten Stufen erklärt werden oder ist es selbst wiederum erklärungsbedürftig, warum die Entwicklung stufenförmig verläuft? Genügt es, Stufen sozialen Denkens zu beschreiben oder müssen diese wiederum auf Stufen sozialer Interaktion genetisch rückbezogen werden? Dies sind klassische Fragestellungen im Bereich sozial-kognitiver Entwicklung, die zwar häufig formuliert, aber nur selten systematisch verfolgt wurden.

Die Geschichte der Theorie sozialer Kognition ist geprägt von einer unterschiedlichen Gewichtung von sozialer Praxis und sozialem Urteilen, von dynamischen Prozessen des Handelns und formalen Stufen des Denkens und der Rolle von Subjekt und Sozialwelt bei der Untersuchung sozial-kognitiver Entwicklung. Während Piaget stets auf die Tätigkeiten des Subjekts als Grundlage der Denkentwicklung abhob und diese Perspektive auch im Bereich der sozialen Entwicklung entfaltete (vgl. Piaget 1973), legten die ihm nachfolgenden Ansätze, insbesondere die Moraltheorie von Kohlberg, das Hauptgewicht auf die Erfassung des sozialen und moralischen Denkens und Urteilens. Mit dieser Umstellung der entwicklungstheoretischen Perspektive von der Praxis auf das Denken bzw. Urteilen ging ein unbekümmerter und unzulässiger Gebrauch der von Piaget entwickelten Konzeption von Entwicklungslogik einher.

Der genetische Strukturalismus faßt Entwicklungsverläufe als Konstruktionen der Subjekte. Die Universalität dieser subjektiven Konstruktionen sieht Piaget in der konstanten Funktion der Äquilibration kognitiver Strukturen angelegt. Im Unterschied zu späteren Arbeiten, in denen Piaget eine *autonome funktionale Strukturlogik* der Entwicklung des Erkennens verfolgte (vgl. Piaget 1983), hob Piaget - wie schon erwähnt - in seinen frühen Phasen auf die *Sozialität von Lernbedingungen* ab. Beispielhaft dafür ist die frühe Untersuchung zum moralischen Urteil beim Kinde, mit der Piaget (1973) Zusammenhänge zwischen diskreten Interaktionsformen und Formen moralischen Urteilens herausarbeitete, ohne diese konstitutiven Zusammenhänge mit starken entwicklungslogischen Ansprüchen zu befrachten. Der über Zwang und einseitige Achtung regulierten Interaktionsform entspricht ein heteronomes Moralbewußtsein, der über Zusammenarbeit und



gegenseitige Achtung regulierten Interaktionsform entspricht ein autonomes Moralbewußtsein. Der Zwang herrscht in den Beziehungen der Kinder zu den Eltern vor, die Gegenseitigkeit zeichnet Beziehungen zwischen Gleichaltrigen aus.

Eine zweite bedeutende Einsicht gewinnt Piaget anhand des Studiums des Murmelspiels von Kindern: Die Praxis der Regel läuft dem Bewußtsein der Regel voraus. Entsprechend muß sich die Entwicklung der sozialen Urteilsfähigkeit auf eine vorauslaufende soziale Praxis zurückführen lassen. Die Universalität von sozialen Urteilsformen muß deshalb aus den Strukturen der Interaktion heraus erklärt werden, in denen sie erworben werden.<sup>6</sup> Piaget sieht in der Zusammenarbeit, in der Ko-Operation der Kinder den Antrieb für die Moralentwicklung. Bei dem Versuch, über den Zusammenhang von Interaktionsformen und Urteilsformen hinausgehend die Entwicklung zu erklären, fokussiert Piaget deshalb allzu einseitig auf die Rolle von Kooperation in Gleichaltrigen-Interaktionen, die es erst ermöglichen sollen, den hemmenden Zwang der Eltern zu überwinden. Die Bedeutung der sozialisatorischen Eltern-Kind-Beziehung als Voraussetzung für die Teilnahme des Kindes an Gleichaltrigeninteraktionen (vgl. Damon 1989) blendet Piaget aus.

Die Ausrichtung der entwicklungstheoretischen Perspektive auf die soziale Praxis legt einen stringenten Stufenbegriff gerade *nicht* nahe. Weder die soziale Praxis noch das soziale Bewußtsein der Subjekte lassen sich in strukturellen Stufen einfrieren, ohne daß man Gefahr läuft, die Prozessualität des Entwicklungsverlaufs, also den diachronischen Aspekt der Entwicklung, aus den Augen zu verlieren.<sup>7</sup> Nach Piaget werden die Strukturen

---

6 Dies ist auch ein tragender Gedanke der Meadschen Sozialtheorie: "Die Sozialität ist die Ursache der Universalität ethischer Urteile...". (Mead 1973, 430)

7 "Zwischen den verschiedenen Typen von Regeln, die wir auseinanderhalten werden, besteht also gleichzeitig eine Kontinuität und ein qualitativer Unterschied: eine Kontinuität der Funktion und ein qualitativer Unterschied der Struktur. Im Psychischen ist demnach jede Stadieneinteilung willkürlich. ... Es gibt also keine Gesamtstadien, die das ganze psychologische Leben eines Subjekts zu einem bestimmten Zeitpunkt seiner Entwicklung charakterisieren würden: die Stadien sind als aufeinanderfolgende Phasen regelmäßiger Prozesse aufzufassen, die sich wie Rhythmen auf den übereinanderliegenden Gebieten des Verhaltens und des Bewußtseins wiederholen. ... Man kann also nicht von Gesamtstadien sprechen, die durch Autonomie oder Heteronomie charakterisiert werden, sondern nur von Phasen der Heteronomie und Autonomie, die einen Prozeß charakterisieren, welcher sich anlässlich jeder neuen Gruppe von Regeln oder jeder neuen Stufe des Bewußtseins oder der Überlegung wiederholt." (Piaget 1973, 91f.)

sozialen Bewußtseins durch die Reflexion vorlaufender Handlungskoordinationen aufgebaut. Im Zentrum der Entwicklungstheorie steht nicht der Aufweis von Stufen sozialer Entwicklung, sondern die Konstitution sozialen Bewußtseins durch Prozesse sozialen Handelns, wobei die Theorieanlage auf die Prozessualität des Handelns abgestellt ist.

Piaget erzielte seine Ergebnisse mit einer Methode, die teilnehmende Beobachtung und klinisches Interview umfaßte. Damit konnte nicht nur die soziale Urteilsfähigkeit, sondern auch die soziale Praxis der Kinder erfaßt werden. Wenn auch entwicklungstheoretische Fragen offen geblieben sind, so ist der Aufweis eines Zusammenhangs von Formen sozialer Interaktion und Formen sozialen Urteilens von höchster Bedeutung, gerade angesichts der Piaget nachfolgenden Untersuchungen zur sozialen Kognition.

Kohlberg, der wichtigste Piaget nachfolgende Entwicklungstheoretiker, hat sich vor allem zwei Aufgaben gestellt: Zum einen will er die von Piaget in seinen späteren Arbeiten formulierte stringente *Logik der Entwicklung physikalischer Kognition* übertragen auf den Bereich des *moralischen Urteilens*. Zum anderen will er die moralische Entwicklung über die ganze Lebensspanne hinweg untersuchen. Interessant im Rahmen unserer Überlegungen ist insbesondere die erste Aufgabenstellung: der Aufweis einer Logik kognitiver und moralischer Entwicklung.

Entwicklungslogik nach Piaget meint ein autonomes Entwicklungsgesetz, wonach es eine von beschleunigenden oder verzögernden Faktoren unabhängige, invariante Abfolge von Stufen gibt, wobei jede Stufe durch eine Gesamtstruktur definiert sein muß; diese Strukturen müssen durch einen Integrationsprozeß verbunden sein, so daß eine vorlaufende Struktur die nachfolgende vorbereitet und in diese integriert wird (vgl. Piaget 1983, 18). Nur unter diesen drei Bedingungen kann von Entwicklungslogik gesprochen werden. Piaget weist eine autonome Logik der Entwicklung kognitiver Strukturen - in Anlehnung an das biologische Konzept der Epigenese - funktional nach: Kognitive Strukturen werden durch einen Prozeß der Selbstregulation bzw. Äquilibration, i.e. die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen Assimilation und Akkommodation, konstituiert.<sup>8</sup> Dabei koordiniert der grundlegende Faktor der Äquilibration die anderen Ent-

---

8 Assimilation vollzieht sich, wenn Außenwelterfahrungen den entwickelten kognitiven Schemata eingebaut werden. Akkommodation meint die Anpassung der kognitiven Schemata an die Außenweltbedingungen.

wicklungsfaktoren (Reifung, Lernen aus Erfahrung der physikalischen Außenwelt, soziale Einflüsse: vgl. ebda. 62ff.). Erkennen ist das Resultat von Konstruktionen, die Handlungen und Objekte koordinieren und zueinander in Beziehung setzen. Kognitiver Fortschritt beruht auf dem Prozeß der Dezentrierung und der zunehmenden Reversibilität von Handlungskoordinationen. Kognitive Entwicklung folgt der Funktion der Äquilibration bzw. Selbstregulation und ist deshalb - und nur deshalb - unter der Annahme einer autonomen Logik der Entwicklung zu erklären. Diese Auffassung von Entwicklungslogik hebt also auf eine *konstante*, allen Formen der Erkenntnis unterliegende *Funktion* ab.

Kohlberg hat nun - Piaget folgend - eine Logik der Entwicklung von Stufen moralischer Urteilsfähigkeit zu zeigen versucht. Die Logik der Entwicklung von kognitiven, sozial-kognitiven und moralischen Strukturen wird mit vier Kriterien gefaßt:

- a) *Qualitative Unterscheidbarkeit*: Stufen der Kognition bilden qualitativ unterscheidbare Formen des Denkens ab, die die ganze Entwicklung hindurch einer Funktion dienen.
- b) *Invarianz der Abfolge*: Die unterscheidbaren Stufen bilden eine invariante Sequenz. Im Verlauf der Ontogenese wird keine Stufe übersprungen und die Stufenabfolge ist nicht umkehrbar (irreversibel). Soziale Einflüsse können die Entwicklung lediglich beschleunigen oder verzögern, nicht aber Blockaden oder Regressionen bedingen.
- c) *Strukturierte Ganzheit*: Jede der unterscheidbaren Denkformen bildet ein strukturiertes Ganzes. Eine bestimmte Reaktion eines Probanden auf eine Aufgabe (z.B. ein moralisches Dilemma) repräsentiert nicht bloß eine spezifische Einstellung oder Meinung, sondern eine fundamentale Denkorganisation.
- d) *Hierarchische Integration*: Stufen bilden eine Abfolge zunehmend differenzierter und integrierter Strukturen, wobei die vorlaufend entwickelte Struktur einer Stufe in der nächsthöheren Stufe integriert und reorganisiert wird.<sup>9</sup>

Kognitive Entwicklungstheorien in der Nachfolge Piagets sollten diese Kriterien erfüllen. Soweit sie dies leisten, können sie nach Kohlberg den "harten" Stufentheorien zugerechnet werden, von denen "weiche" bzw. "funk-

---

9 Vgl. Döbert u.a. 1977, 12; Eckensberger/Reinshagen 1980, 68f.; Kohlberg 1974, 17f.

tionale" Stufentheorien unterschieden werden.<sup>10</sup> Die psychologischen Forschungen Kohlbergs waren im Kern darauf ausgerichtet, den *entwicklungslogischen* Status der eigenen Stufentheorie moralischen Bewußtseins zu belegen.<sup>11</sup>

Kohlbergs Begriff der Moral fokussiert auf den Bereich moralischen Urteilens und dieses wiederum meint die Fähigkeit des formalen Gerechtigkeitsdenkens. Die Stufentheorie umfaßt sechs Stufen moralischen Urteilens auf drei Hauptniveaus:

*Niveau I. Präkonventionell:*

- Stadium 1. Heteronome Moralität.
- Stadium 2. Instrumenteller Individualismus und Austausch.

*Niveau II. Konventionell:*

- Stadium 3. Interpersonelle Übereinstimmung.
- Stadium 4. Sozialsystem.

*Niveau III. Postkonventionell:*

- Stadium 5. Sozialer Vertrag und individuelle Rechte.
- Stadium 6. Universale ethische Prinzipien.

(nach: Colby/Kohlberg 1978, 354)

Im ersten Stadium auf präkonventionellem Niveau herrscht ein heteronomes Moralbewußtsein, das sich an Strafe und Gehorsam gegenüber Autoritäten orientiert. Im zweiten Stadium werden Regeln im Dienste der instrumentellen Verfolgung eigener Interessen geachtet. Im Übergang auf das konventionelle Niveau wird der Begriff der Norm gebildet. Im dritten Stadium orientiert sich das Moralbewußtsein an gruppenspezifischen Normen,

---

10 Zu den "harten" Stufentheorien rechnet Kohlberg Piagets kognitive Theorie, Selmans (1984) soziokognitive Theorie und seine eigene Theorie moralischer Entwicklung. Dagegen sieht Kohlberg z.B. in Loevingers (1976, 1977) Theorie der Ich-Entwicklung eine "weiche" und Eriksons (1966) Theorie der Ich-Identität eine "funktionale" Stufentheorie (vgl. Kohlberg u.a. 1983, 29ff.; Kohlberg/Armon 1984.).

11 Eine kritische Haltung zur Moraltheorie Piagets hat Kohlberg v.a. in bezug auf deren unklaren Strukturbegriff: "Piaget versucht zwar, zwei Stufen des moralischen Urteils (die heteronome und die autonome) zu bilden, doch extensive empirische Forschungen und logische Analysen zeigen, daß seine Stufen nicht den von ihm vorgeschlagenen Stufen-Kriterien genügen..., wie dies bei seinen kognitiven Stufen der Fall ist." (Kohlberg 1974, 72) Kohlbergs Kritik berücksichtigt nicht, daß Piaget das Konzept der Entwicklungslogik erst später entwickelt hat und in seiner Moraluntersuchung auf die Prozesse sozialen Handelns abhebt.

im vierten Stadium an faktisch geltenden gesellschaftlichen Normen. Im Übergang auf das postkonventionelle Niveau kann die Gültigkeit faktisch geltender Normen vor dem Hintergrund allgemeiner Prinzipien hypothetisch überprüft werden. Im fünften Stadium sind dies Prinzipien, auf welche sich die Gesellschaftsmitglieder im Dienste der Bestandserhaltung der gesellschaftlichen Ordnung geeinigt haben, im sechsten Stadium orientiert sich das Moralbewußtsein an selbst gewählten, universalen ethischen Prinzipien.

Die *Struktur moralischen Urteilens* wird in zwei Dimensionen gefaßt. Einmal mit der *Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme*: diese "deskriptive" soziale Kognition (vgl. Edelstein/Keller 1982) schließt an die physikalische Kognition sensu Piaget an und ist selbst eine Voraussetzung zur Entfaltung des moralischen Bewußtseins. Den Stufen moralischen Urteilens unterliegen entsprechende "soziale" (vgl. Kohlberg u.a. 1983) bzw. "sozio-moralische" (vgl. Kohlberg 1984, Colby/Kohlberg 1987) Perspektiven, die den Stufen der sozialen Perspektivenübernahme von Selman (vgl. hierzu weiter unten) nachgebildet sind. Einer egozentrischen Stufe 1 folgt eine konkret-reziproke Stufe 2, die Orientierung an interpersonalen Beziehungen auf Stufe 3, eine am Gesellschaftssystem orientierte Perspektive auf der Stufe 4 und schließlich auf postkonventionellem Niveau eine dem Sozialsystem vorgelagerte "prior-to-society-perspective" (vgl. Kohlberg 1984, 174ff.). Die sozialen Perspektiven sind in einer ähnlichen Begrifflichkeit wie die Moralstufen abgefaßt, wodurch die Beziehung zwischen sozialen Perspektiven und Moral plausibel gemacht werden soll. Eine derartige Tautologisierung nährt jedoch Zweifel am explanativen Wert dieser Beziehung.

Zum anderen wird die Struktur des moralischen Urteils in der *Dimension der Gerechtigkeit* bestimmt. Auf jeder Stufe moralischen Urteils wird auf unterscheidbare Weise ein Verhältnis von Rechten und Pflichten gebildet (vgl. Kohlberg u.a. 1983, 42). Um eine Logik der Entwicklung der Moral zu bestimmen, bedarf es nach Kohlberg eines *normativen Bezugspunktes*, der mit der sechsten Endstufe moralischen Bewußtseins expliziert wird. Dieser normative Bezugspunkt ist das kantische Prinzip der Achtung vor anderen Personen, dem alle anderen Gerechtigkeitsprinzipien untergeordnet werden. Die postkonventionelle Endstufe 6 enthält jene Elemente in reiner Form, die sich sukzessive im Verlauf der Moralentwicklung durchsetzen. Die Moralstufen können entsprechend aus dem normativen Bezugspunkt abgeleitet werden. Diese Bestimmung weckt jedoch ebenfalls Zweifel: sie bezieht sich mehr auf einen umgrenzten Bereich moralphilosophischen

Denkens in der Tradition Kants und umfaßt so mehr einen Spezialfall von Moral denn eine allgemeine Interaktionsmoral (vgl. Edelstein u.a. 1986, 50).<sup>12</sup>

Im Gegensatz zu Piaget legt Kohlberg seinen Forschungen ein *begründungstheoretisches* Verständnis von Entwicklungslogik zugrunde: Die Moralstufen werden von einer als normativ angemessen gesetzten Moral-konzeption (universale Prinzipien des Gerechtigkeitsdenkens) deduziert und entsprechend geht Kohlberg davon aus, daß die moralische Entwicklung notwendig auf diese Moralkonzeption hin zulaufe. Dieser Begriff von Entwicklungslogik zielt auf eine Begründungslogik moralischer Entwicklung und führt in entsprechende Probleme, denn über die *Begründung* der Moralstufen läßt sich nicht zeigen, *warum* die Moralentwicklung in den behaupteten Stufen verläuft. Kohlberg hat nicht nur Piagets *funktionalen* Begriff von Entwicklungslogik *begründungstheoretisch* umgedeutet, sondern er hat auch die *interaktionstheoretischen* Einsichten Piagets nicht weiter verfolgt.<sup>13</sup> Ein wichtiger und folgenreicher Unterschied zwischen Kohlberg und Piaget ist das Verhältnis von Urteil und Handeln. Bei Piaget reflektiert das Regelbewußtsein eine vorlaufende Regelpraxis, wohingegen Kohlberg das moralische Urteil vorordnet, wodurch das Problem entsteht, wie eine entsprechende moralische Handlungsbereitschaft ausgebildet wird (vgl. Kavathatzopoulos 1991). Es gilt deshalb, Piaget vom Kopf wieder auf die Füße zu stellen. Moralische Einsichten entwickeln sich nicht um ihrer selbst willen, sondern sie reflektieren eine normativ regulierte soziale Praxis. Unter kognitivistischer Perspektive ordnet Kohlberg die moralische Urteilsfähigkeit des einzelnen Individuums<sup>14</sup> der moralischen Praxis vor und versucht, das Konzept der Logik der Entwicklung kognitiver Strukturen des späten Piaget auf die Entwicklung der sozialen Urteilsfähigkeit zu übertra-

---

12 Dieser Zweifel wird noch dadurch erhärtet, daß sich - nach wiederholten Revidierungen des Stufenmodells und der empirischen Auswertungsinstrumente - keine empirischen Korrelate für die postkonventionelle Moral mehr finden lassen. Die postkonventionellen Moralstufen erweisen sich als begründungstheoretische Setzungen, die den entwicklungstheoretischen Status der Kohlbergschen Moraltheorie in Frage stellen (vgl. Sutter 1990a).

13 Die interaktionstheoretische Ausrichtung der Moraltheorie Piagets hat insbesondere Miller (1986) herausgestellt.

14 Der Individualismus der Moraltheorie Kohlbergs rührt von der begründungslogischen Theoriearchitektur her, die einem moralphilosophischen Denken in der Tradition Kants verpflichtet ist, das normative Letztbegründungen für möglich und sinnvoll hält. Solche Letztbegründungen setzen keinen Dialog, sondern lediglich die Rationalität eines reifen Individuums voraus (vgl. Habermas 1986).

gen und zu erhärten. Der Nachweis erfolgt rückläufig, von einem normativen Bezugspunkt ausgehend: Von den Elementen der höchsten Endstufe 6 moralischer Entwicklung wird die Bestimmung der unteren Stufen theoretisch abgeleitet und dann empirisch überprüft. Das rückläufige, begründungslogische Verfahren geht nicht nur an entwicklungs-theoretischen Fragen vorbei, sondern mindert auch ganz erheblich den *deskriptiven* Wert der erzielten Forschungsergebnisse (vgl. Damon 1984, 67f.). Dabei wird eine Logik der Entwicklung soziokognitiver Strukturen nicht interaktionstheoretisch rekonstruiert, sondern normativ begründet und über eine klassifizierende Zuordnung der moralischen Einstellungen der einzelnen Subjekte zu den behaupteten Moralstufen empirisch untersucht (vgl. Sutter 1990).

Piaget setzt dagegen nicht an subjektiven Haltungen, sondern sozialen Beziehungen an. Er hat in seiner frühen Moraluntersuchung die konstitutive Rolle der Sozialwelt als Bedingung der sozial-kognitiven Entwicklung eingeführt: Weil die Beziehungen zwischen den Subjekten eine bestimmte Form annehmen, entwickelt sich das moralische Urteil in einer entsprechenden Form. Stufen und eine Logik der Entwicklung spielen noch keine Rolle bei der Erklärung der Entwicklung. Er hat allerdings den Ansatz einer sozialen Konstitution subjektiver Kompetenzen hernach nicht weiter verfolgt, so daß keine weitere entwicklungs-theoretische Klärung des beschriebenen Zusammenhangs von Praxis- und Bewußtseinsformen geleistet wurde.

Der später - strikt funktional in der Dimension physikalischer Kognitionen entfaltete - Ansatz von Entwicklungslogik hat nur einen begrenzten Wert für eine sozial-kognitive Entwicklungstheorie und geht an sozialisations-theoretischen Fragestellungen weitgehend vorbei. Auch wenn die Entwicklung sowohl der physikalischen als auch der sozialen Kognition als Dezentrierungsprozeß beschrieben werden kann, so ist die soziale Entwicklung nicht auf die Operationalität kognitiver Strukturen zuzurichten, ohne die Differenz von Subjekt-Objekt- und Subjekt-Subjekt-Beziehungen einzuebennen. Damit kommt aber der Sozialität als ermöglichender Bedingung und als Gegenstand sozialer und moralischer Lernprozesse nur noch eine marginale Bedeutung zu. Auch der Aufbau der physikalischen Kognition steht von Anfang an unter sozialen Bedingungen und muß deshalb unter sozialisations-theoretischen Aspekten beleuchtet werden. Die Entwicklung sozialer Kognitionen erfolgt über das Handeln der Subjekte in sozialen Beziehungen und die Frage ist, wie sich in Prozessen sozialen Handelns allgemeine (interaktive und kognitive) Strukturen ausbilden. Entsprechend müßte eine

Logik der Entwicklung sozialer Kognitionen in der Dimension sozialer Interaktionsstrukturen gezeigt werden, d.h. als invariante Abfolge qualitativ unterscheidbarer, hierarchisch geordneter Interaktionsstufen, auf welche die diskreten Formen der sozialen Kognition konstitutiv zurückgeführt werden könnten.<sup>15</sup>

Da das Konzept einer autonomen Logik der Entwicklung nicht umstandslos in die soziale Entwicklung hinein verlängert werden kann, liegt es nahe, den Strukturbegriff am Gegenstand selbst: den Prozessen sozialen Handelns und Urteilens, zu entwickeln. Hier erscheint der Anschluß an den frühen Piaget fruchtbarer als jener an die Moraltheorie Kohlbergs, denn über die Begründung einer Stufenabfolge moralischen Urteilens läßt sich keine interaktionstheoretische Erklärung gewinnen, die einsichtig macht, warum Moral sich unter den gegebenen Bedingungen der sozialen Praxis in Stufen entwickelt. Diese Erklärung würde erfordern, die Stufenförmigkeit der Moralentwicklung auf die allgemeinen Formen der Verarbeitung sozialer Erfahrungen zu beziehen, die in Prozessen sozialen Handelns gewonnen wurden. Dieses Problem weist über den Bereich moralischer Begründungen hinaus auf eine allgemeine Entwicklungstheorie sozialer Kognitionen.

### **2.1.2 Warum die Theorie der sozialen Perspektivenkoordination keinen Zugang zu Interaktionsstrukturen findet**

Das moralische Bewußtsein ist ein Teilbereich der sozialen Interaktionskompetenz. Soziale Interaktionskompetenz meint die Fähigkeit, die interaktiv eingebrachten Handlungsperspektiven anderer zu verstehen und in den eigenen Handlungsentwurf einzubauen. Diese kognitive Leistung der Reziprozität der Perspektiven befähigt die Subjekte zur Teilnahme an sozialen Interaktionen und sie entsteht durch die Teilnahme der Subjekte an sozialen Interaktionen (auf das damit verbundene konstitutionstheoretische Problem kommen wir weiter unten zu sprechen). Diese Verstehensleistung wird als Übernahme und Koordination sozialer Perspektiven beschrieben.

Die Theorie der sozialen Perspektivenübernahme bzw. -koordination ist von Selman (1984) ausgearbeitet worden. In ihr werden die Theorie der sozialen Rollenübernahme<sup>16</sup> von Mead, die kognitive Entwicklungstheorie

---

15 In diese interaktionstheoretische Strategie mündet die Rezeption der sozial-kognitiven und moralischen Entwicklungstheorien von Habermas (1983).

16 Zur Übersicht über die Theorie der sozialen Rollenübernahme vgl. Keller (1976).



Piagets und die Moraltheorie Kohlbergs zusammengeführt. Der Prozeß der Dezentrierung wird als Differenzierung und Integration sozialer Handlungsperspektiven beschrieben, wobei ein immer differenzierteres Verständnis von immer umfassenderen Räumen der Sozialwelt ausgebildet wird.

Selman hat in einer früheren Version 4 Stufen der Rollenübernahme (vgl. Selman/Byrne 1977) und in der ausgearbeiteten Fassung 5 Niveaus der sozialen Perspektivenkoordination formuliert, auf welche im folgenden Bezug genommen wird.<sup>17</sup> Soziales Verstehen meint sowohl ein Verständnis von Personen als auch ein Verständnis sozialer Beziehungen. Deshalb beschreibt Selman auf jedem Niveau sowohl Personen- als auch Beziehungskonzepte. Darüber hinaus müssen Ausdifferenzierung und In-Beziehung-Setzen von Perspektiven unterschieden werden. Die Niveaus 0-3 bezeichnen die Entwicklung eines Verständnisses interpersonaler Beziehungen in Dyaden und überschaubaren Gruppen, das Niveau 4 bezeichnet ein Verständnis gesellschaftlicher Beziehungen.

Auf *Niveau 0* unterscheidet das Kind zwar zwischen Ego und Alter als verschiedenen Einheiten, aber sein Denken ist lediglich auf einen Handlungsstrang und entsprechend eine Perspektive zentriert. Auf dem *ersten Niveau* herrscht ein einseitiges Verständnis (aus der Perspektive der ersten Person) sozialer Beziehungen vor. Das Kind kann nun zwar zwischen Standpunkten von Ego und Alter differenzieren, jedoch noch nicht den Standpunkt des Anderen unter Beibehaltung des eigenen verstehen. Erst auf dem *zweiten Niveau* kann die wechselseitige Verschränkung von Perspektiven reflexiv eingeholt werden. Ego weiß nun, daß Alter von seinem, Egos, Standpunkt aus zu denken versucht, und daß Alter weiß, daß Ego vom Standpunkt Alters aus zu denken versucht. Das Verständnis bzw. die reflexive Distanzierung der sozialen Beziehung selbst wird auf dem *dritten Niveau* möglich durch die Einnahme einer Beobachterperspektive (die Perspektive der dritten Person). Nun kann die reziproke Verschachtelung von Perspektiven selbst reflektiert werden. Darüber hinaus können im Rahmen sozialer Gruppen konkrete von generalisierten Verhaltenserwartungen unterschieden und auf einen übergeordneten Gesichtspunkt (die soziale Norm) bezogen werden. Auf dem *vierten Niveau* überschreitet die soziale Kognition den Bereich überschaubarer Beziehungsgefüge und richtet sich auf das soziale System, dessen Standpunkt nun übernommen werden kann. Gruppenspezi-

---

17 Vgl. Selman 1984, 50ff.; Selman 1982; Selman/Byrne 1977; Selman/Lavin/Brion-Meisels 1982.

fische Normen und Regeln können nun auf einen von allen Gesellschaftsmitgliedern geteilten Begriff von Legalität bezogen werden.

Die formale Stufenbeschreibung wird durch eine Beschreibung der Entwicklung von inhaltlichen sozialen Konzepten in den Bereichen Individuum, Freundschaft, Gleichaltrigengruppe und Eltern-Kind-Beziehung ergänzt. Dadurch soll deutlich werden, wie bestimmte Inhaltsbereiche auf den verschiedenen Niveaus sozialer Perspektivenübernahme entwickelt und koordiniert werden. Durch diese funktionale Analyse wird der Gebrauch von sozialen Konzepten untersucht, ohne daß der entwicklungstheoretische Zusammenhang von formal-struktureller und funktionaler Analyse näher spezifiziert wäre.

Selmans Ansatz ist dem eigenen Anspruch nach ein *beschreibender* Ansatz, der Mittel für die Diagnose und Intervention in therapeutischen und pädagogischen Anwendungsfeldern bieten soll. Die *entwicklungstheoretische* Bedeutung der Theorie sozialer Perspektivenübernahme im Rahmen einer Theorie der Ich-Entwicklung<sup>18</sup> wird im Kontext anderer kognitiver Ansätze expliziert: Das Erreichen einer Stufe der kognitiven Entwicklung im Sinne Piagets sei eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Erreichen der entsprechenden Stufe sozialer Perspektivenübernahme; die gleiche Beziehung bestehe wiederum zwischen den Stufen der sozialen Perspektivenübernahme und des moralischen Bewußtseins (vgl. Selman 1982, 239 ff.). Allerdings wurden diese Beziehungen nur auf der Ebene sprachlich geäußelter Urteile untersucht und sie sind wenig aussagekräftig, solange sie nicht auch auf die Prozesse sozialer Interaktionen bezogen werden können.

Dem eigenen Anspruch nach will Selman denn auch die *sozialen Interaktionsprozesse* untersuchen, in denen soziale Kognition sich entwickelt. Die Formulierung der Niveaus sozialer Perspektivenübernahme zielt jedoch auf die Deskription sozial-kognitiver Vorstellungen von Individuen ab. Selman untersucht *individuelle Konzepte* in verschiedenen Bereichen (Individuum, Freundschaft, Gleichaltrigengruppe und Eltern-Kind-Beziehung), die auf zunehmend generalisierte *soziale Räume* (Dyade, Gruppe, soziales System) bezogen sind. Von Piaget übernimmt Selman den entwicklungslogischen Strukturbegriff (vgl. Selman 1984, 71ff.) und ordnet - wie Kohlberg - die soziale Praxis dem sozialen Urteilen unter. Soziales Lernen wird so im

---

18 Vgl. zu den Dimensionen der Ich-Entwicklung Döbert u.a. 1977; Loevinger 1976.

wesentlichen auf inhaltliche soziale Konzeptionen und individuelle soziokognitive Einstellungen reduziert.

In der Theorie der sozialen Perspektivenübernahme gerinnen diskrete Formen sozialer Beziehungen zu subjektiven Vorstellungen, so daß nicht ersichtlich wird, durch welche sozialen Koordinationsleistungen diese Vorstellungen aufgebaut werden.<sup>19</sup> Es stellt sich also die Frage nach *sozialen Interaktionsprozessen als Mechanismus*, durch den die Entwicklung sozialer Kognition vorangetrieben wird. Selman teilt die verbreitete Annahme, daß der Akkommodation einer soziokognitiven Struktur konzeptuelle Konflikte zugrundeliegen. Konzeptuelle Konflikte sollen jedoch in der *individuellen* Wahrnehmung von Konflikten entstehen<sup>20</sup>, so daß nicht klar wird, warum ein Subjekt einen Konflikt als Konflikt wahrnimmt, d.h. wodurch diese Erkenntnis ermöglicht und vermittelt wird. Hier wird wiederum die Rolle sozialer Interaktion beim Erwerb sozialen Wissens ausgeblendet. Die Annahme des konzeptuellen Konflikts liegt also wiederum auf der Ebene inhaltlicher individueller Konzepte.

Ein weiteres Problem liegt in der "Metaphorik" (vgl. Miller 1986, 351) der Beschreibung der soziokognitiven Entwicklung. Selman hebt den Aspekt der *Perspektivenübernahme* hervor: Das Subjekt übernimmt den Standpunkt des Anderen, der Gruppe und der Gesellschaft. Damit aber wird die sehr komplexe Balance verfehlt, die in sozialen Interaktionsprozessen hergestellt wird: Die Perspektiven Anderer werden in den eigenen Handlungsentwurf eingebaut, was auch heißt, daß die Differenz zwischen der eigenen Selbstwahrnehmung und der Wahrnehmung Egos durch Alter bzw. den "generalisierten Anderen" mit reflektiert wird, so daß der eigene Standpunkt gegebenenfalls gegen die Standpunkte anderer Personen durchgehalten werden kann - eine Leistung, die für den Aufbau einer stabilen Identität un-

---

19 "Das Konzept der sozialen Perspektivenübernahme *reifiziert* interpersonelle Koordinationsprozesse zu mentalen Einstellungen der an einer Interaktion Beteiligten, und es kann mit Hilfe dieses Konzeptes nicht verständlich gemacht werden, wie Interaktionspartner die diesen Einstellungen zugrundeliegenden intramentalen Reflexionsprozesse so miteinander koordinieren können, daß eine soziale Perspektivenübernahme in der Tat in einer Koordination unterschiedlicher Sichtweisen verschiedener Individuen resultiert." (Miller 1986, 352f.)

20 "Ein konzeptueller Konflikt kann darin gesehen werden, daß dem Kind 'äußere' Evidenzen auffallen, die mit seinem 'inneren' Verständnis der sozialen Realität im Widerspruch stehen, oder darin, daß dem Kind plötzlich Aporien und Inkonsistenzen innerhalb seines (inneren) Systems von Überzeugungen und Werten bewußt werden." (Selman 1984, 76)

erläßlich ist. Soziales Verstehen kann deshalb nicht auf einer eindimensionalen Entwicklungslinie abgebildet werden, die lediglich eine zunehmend reflexive Distanz zur Sozialwelt durch die Übernahme einer immer abstrakteren und generalisierteren Perspektive beschreibt. Eine solche Metaphorik erhebt die sehr *unwahrscheinliche* Möglichkeit einer *Identität* der interaktiv eingebrachten sozialen Perspektiven zum Normalfall. Ein solch idealisierter Verstehensbegriff läßt sich interaktionstheoretisch und empirisch kaum durchhalten, da Perspektivenkoordination die Differenz von Perspektiven nicht aufhebt, sondern in eine regelhafte, sozial anschlussfähige Form bringt.<sup>21</sup> Das wäre ein vorsichtigerer, aber auch realistischerer Begriff sozialen Verstehens.

Die Einsicht in die Defizite soziokognitiver Ansätze, die - begründungslogisch oder mit deskriptiven Strukturanalysen - vornehmlich um ein zunehmend reflektiertes Selbstbewußtsein von Individuen kreisen, hat Versuche auf den Weg gebracht, einen direkteren Zugriff auf Strukturen der sozialen Interaktionen zu erarbeiten, unter denen sich soziale Kognition ausbildet.

Neben Selman hat v.a. Damon (1982, 1984, 1984a) ähnlich gelagerte Forschungen zur Entwicklung sozialer Konzepte in verschiedenen Bereichen betrieben. Die Untersuchungen von Damon und Selman bilden den Ausgangspunkt der Suche nach entsprechenden *Interaktionsformen*, die aus sozialen Interaktionsprozessen resultieren, welche als *interpersonale Verhandlungsstrategien* gefaßt werden:

"Interpersonale Verhandlungsstrategien umfassen eine Sequenz von Interaktionen zwischen zwei oder mehr Personen in einem als bedeutungsvoll erlebten sozialen Kontext. Die Verhandlung dient dem Versuch, irgend eine Art von signifikantem Ungleichgewicht in und zwischen den Teilnehmern zu überwinden - d.h. Konflikte zwischen Bedürfnissen, Interessen oder Absichten zu lösen." (Brion-Meisels/Selman 1986, 139)

Den Motor der Entwicklung bildet ein Ungleichgewicht sowohl in den Subjekten wie in sozialen Interaktionen, wobei den intramentalen soziokognitiven Strukturen diskrete Niveaus interpersonaler Verhandlungsstrategien entsprechen: auf Niveau 0 impulsive und egozentrische Strategien, auf Niveau 1 einseitige Strategien (Befehl und Gehorsam), auf Niveau 2 rezi-

---

21 Dieses Argument wird weiter unten im Rahmen der Fallanalyse und ihrer theoretischen Explikation breiter ausgeführt werden.

proke Strategien (Austauschorientierung) und auf Niveau 3 Strategien der Wechselseitigkeit und Zusammenarbeit (vgl. ebda., 142).

Darüber hinausgehend entwickelt Selman eine orthogenetische Ausrichtung der Analyse des *Gebrauchs* interpersonaler Verhandlungsstrategien:

"Die orthogenetische Erforschung interpersonaler Verhandlungsstrategien umfaßt nicht nur die Entwicklungsanalyse des Verstehens, sondern auch die der affektiven und interaktionalen Faktoren sowie des interaktionalen Moments der Handlungsorientierung des Selbst in Beziehung zum Anderen." (Selman 1984a, 117)

Damit sollen auch beobachtbare Regressionen erklärt werden können, wobei Regression den Gebrauch einer unter der entwickelten soziokognitiven Kompetenz liegenden Verhandlungsstrategie meint. Als "Moment der Handlungsorientierung" bleiben soziale Interaktionen jedoch erklärungs-theoretisch nachrangig. Auf diese Weise wird vornehmlich ein begrifflicher Zusammenhang zwischen Interaktionsstrategien und sozialen Orientierungen hergestellt, der keine Unterscheidbarkeit von bloßen Einstellungen und unterliegenden Interaktionsprozessen erkennen läßt. So markieren die sozialen Konzepte der Individuen und die interpersonalen Verhandlungsstrategien, wie sie Selman beschreibt, nur die Resultate eines interaktiven Lernprozesses, der ansonsten im Dunkeln bleibt.

Wenn man über die Beschreibung sozial-kognitiver Konzepte von Individuen hinausgehend nach den sozial-interaktiven Bedingungen der soziokognitiven Entwicklung fragt, so liegt es nahe, nach Zusammenhängen zwischen diskreten Formen sozialer Interaktion und sozialer Kognition zu suchen.

Eine entsprechende Programmatik hat Youniss (1983) erarbeitet: sie geht von der Gemeinsamkeit einer diskurstheoretischen Ausrichtung in den Moralthorien von Piaget und Habermas (1983) aus. Unter dieser Perspektive sind die *Interaktionsstrategien* der Subjekte Gegenstand der Analyse, mit denen ein gemeinsames soziales Wissen über Beziehungen und Personen hergestellt wird. Youniss' Beschreibungen der frühen Stufen des sozialen Verstehens zielen darauf ab, die Interaktion zwischen Subjekt und sozialer Außenwelt zu erfassen.

In der frühen Phase der Ontogenese erwirbt das Kind Interaktionskompetenz im Umgang mit einer kompetenteren Person, in der Regel ist das die Mutter. Diese Beziehung zeichnet sich durch die ungleichen Fähigkeiten

der Interaktionspartner aus. Piaget (1973) charakterisiert diese Interaktionsform als einseitige Achtung, der eine Moral des Zwanges bzw. ein heteronomes Moralbewußtsein entspricht. Youniss zufolge ist es entsprechend eine komplementäre Reziprozität, die die Beziehung zwischen dem Kind und den Eltern organisiert. Diese in Autoritätsbeziehungen eingebaute Struktur *asymmetrischer* Reziprozität wird in einem einseitigen und subjektiven Verständnis sozialer Beziehungen reflektiert. Dagegen werden die Beziehungen zu Gleichaltrigen über Strukturen *symmetrischer* Reziprozität organisiert. Die Bedingungen annähernd gleicher Interaktionsstärken schaffen die Möglichkeit für das Kind zu lernen, mit anderen zu kooperieren. Kooperation und Gegenseitigkeit in symmetrisch strukturierten Beziehungen ermöglichen die Entwicklung eines autonomen Moralbewußtseins.<sup>22</sup>

Soziale Beziehungen werden also über diskrete Formen von Reziprozität strukturiert und diese Formen werden von den Subjekten reflexiv eingeholt. Youniss rekurriert demnach in einem entscheidenden Punkt auf Piaget: Was an Reziprozität reflexiv eingeholt wird,<sup>23</sup> hat sich vorlaufend in einer sozialen Praxis hergestellt. Der nicht-symmetrischen Reziprozität, die Autoritätsbeziehungen strukturiert, entspricht ein Moralbewußtsein, das sich an der Komplementarität von Befehl und Gehorsam orientiert. Der symmetrischen Reziprozität, die Beziehungen unter annähernd gleich kompetenten Personen strukturiert, entspricht ein Moralbewußtsein des gleichen Austausches von Interessen. Dieser Entwicklungsschritt entspricht dem Übergang von Stufe 1 zu Stufe 2 nach Selman und Kohlberg (was für eine gewisse *strukturanalytische* Plausibilität der frühen Stufen spricht). In der weiteren Entwicklung wird die labile, an konkrete Interessen gebundene Wechselseitigkeit erweitert und stabilisiert, indem Verhaltenserwartungen über die Ausbildung des Begriffs der sozialen Norm generalisiert werden (vgl. Habermas 1983, 161ff.). Der soziokognitive Dezentrierungsprozeß und die intersubjektiven Koordinationen stehen in einem gegenseitigen Bedingungs Zusammenhang: Die perspektivische Distanz des Subjekts zur sozialen Außenwelt wird durch die Erfahrung einseitigen Zwangs in Autoritätsbeziehungen begrenzt (vgl. Blasi 1984); erst die Erfahrung, als

---

22 Vgl. Youniss 1980, 1980a, 1982, 1984.

23 Youniss beschreibt den Prozeß der Reflexion Piaget folgend als "reflexive Abstraktion": "Der Prozeß der reflexiven Abstraktion führt subjektiv zum Begreifen dessen, was sich über die veränderlichen Erscheinungen hinweg wiederholt und invariant bleibt. Piaget bezieht sich auf die wiederkehrenden und invarianten Aspekte von *Interaktionen*." (Youniss 1984, 39)

Gleicher mit Gleichen kooperieren zu können, ermöglicht eine weitere reflexive Distanzierung der sozialen Außenwelt, so wie umgekehrt die sozio-kognitiven Dezentrierungen eine Teilnahme an kooperativen Beziehungen ermöglichen.

Diese Überlegungen zeigen, wie - anknüpfend an die Moraluntersuchung Piagets - sozialisationstheoretische Aspekte in die entwicklungstheoretische Erforschung der sozial-kognitiven und moralischen Entwicklung eingebracht werden können. Allerdings führen sie noch nicht über den Rahmen einer strukturanalytischen Beschreibung hinaus, die Entsprechungen zwischen unterschiedlichen Formen sozialer Beziehungen und Strukturen des sozialen und moralischen Denkens und Urteilens offenlegen. Darüber hinausgehend hätte ein genuin sozialisationstheoretischer Ansatz zu klären, wie die sozialen Strukturierungen entstehen, wie sie das praktische Handeln organisieren, in dem neue Erfahrungen gewonnen und reflexiv verarbeitet werden.

### **2.1.3 Offene Probleme individualpsychologischer Erklärungsstrategien**

Es sind vorläufig nur die bekanntesten einer Vielzahl von strukturanalytischen Untersuchungen sozial-kognitiver Entwicklung beleuchtet worden. Wenn man sich die neueren Arbeiten zur Entwicklung sozialer Kognition und moralischen Bewußtseins ansieht, fällt auf, daß zwar eine sozialisationstheoretische Umorientierung angestrebt wird: unter einer "sozialkonstruktivistischen Perspektive" Interaktionsprozesse als zentralen Entwicklungsmechanismus direkt zu erfassen (vgl. Edelstein u.a. 1986, 49). Aber die theoretische und methodische Umsetzung dieser Absicht wird durch eine Orientierung an individualpsychologischen Erklärungsstrategien behindert, die zu sehr auf eine Typologisierung individueller sozialer Konzepte aus sind.

Diese Theoriearchitektonik führt in offene Problemlagen, die auf entwicklungstheoretische Erklärungsdefizite hinweisen. Sie betreffen das Verhältnis von Struktur und Inhalt sozialer Kompetenz, von Handeln und Urteil, von Kompetenz und Performanz, die Kontextgebundenheit bzw. Bereichsspezifität sozialer Kognition und die motivationalen Aspekte der soziokognitiven Entwicklung.

Die beiden ersten Probleme sind weiter oben schon zur Sprache gekommen; sie hängen mit den eingangs skizzierten systematischen Perspektiven

zusammen, unter denen hier die soziale Kognition betrachtet wird. Zum einen geht es darum, ob Strukturtheorien die soziale Entwicklung nur beschreiben oder auch erklären können: Der Erklärungsanspruch wird, wie wir gesehen haben, über den Nachweis einer Logik der stufenförmigen Entwicklung einzulösen versucht.<sup>24</sup> Zum anderen stellt sich die Frage, auf welcher Ebene Strukturen sozialer Kognition zu verorten sind, so daß sie trennscharf von den Inhalten, die sie organisieren, zu unterscheiden sind. Hier reicht weder der Rekurs auf mentale Repräsentationen noch die Beschreibung diskreter Interaktionsformen hin, weil so die Verschränkung von subjektiver Eigentätigkeit und sozialen Beziehungen in Prozessen der Strukturierung sozialer Praxis nicht in den Blick kommt. Schließlich ist zu klären, wie die unterschiedlichen Formen sozialen Denkens über eine vorlaufende Praxis generiert werden, wie also die intersubjektiven Koordinationsprozesse selbst erfaßt werden können.<sup>25</sup> Die Untersuchung intersubjektiver Koordinationsprozesse ist ein Problem, über das zugleich die Frage nach Struktur und Inhalt zu bearbeiten ist - wir kommen weiter unten darauf zurück.

Einige Konfusion herrscht bezüglich des Begriffs der (kognitiven) *Kompetenz* und deren Abgrenzung von *Performanz*. Diese Unterscheidung ist aus der Linguistik Chomskys geläufig: "Wir machen somit eine grundlegende Unterscheidung zwischen *Sprachkompetenz* (*competence*; die Kenntnis des

---

24 Ebenso wie die Begriffe der Entwicklungslogik weisen auch die Begriffe von Struktur bei Piaget und Kohlberg wesentliche Unterschiede auf. Es würde jedoch zu weit führen, an dieser Stelle weiter darauf einzugehen und das Problem der Trennung von Struktur und Inhalt, wie es sich in Kohlbergs Theorie darstellt, nachzuzeichnen: Kohlberg (1984) hat es durch vielfach vorgenommene Modifikationen und Differenzierungen des Stufenmodells in Haupt-, Übergangs-, Zwischen- und Unterstufen in den Griff zu bekommen versucht (vgl. Sutter 1990, 40ff.). Zur Möglichkeit eines näher an Piaget liegenden Strukturbegriffs in der Moraltheorie vgl. Eckensberger (1986).

25 Das Problem des Verhältnisses von Urteilen und Handeln geht auf eine Vorentscheidung zurück, die dann selbst nicht noch einmal geprüft wird. Durch die Vorordnung der Urteilsfähigkeit erscheint die Frage entsprechender Handlungsdispositionen als Folgeproblem, das mit Korrelationsstudien zum Verhältnis von Urteilen und Handeln bearbeitet wird, als ob die soziale Praxis über soziale Urteile strukturiert würde. Kohlberg/Candee (1984) haben entsprechend die These aufgestellt, daß mit zunehmender Stufenhöhe moralischen Urteilens zunehmend auch die entsprechende Handlungsbereitschaft ausgebildet würde, im Fortlauf der Entwicklung moralischen Bewußtseins also eine zunehmende Konsistenz zwischen Urteil und Handeln zu beobachten sei (ebda., 529). Diese Konsistenz wird unter einer individuellen Perspektive interpretiert: Mit steigender Stufenhöhe werden nicht nur angemessenere Gerechtigkeitsurteile, sondern auch reifere, die Probleme der situativen Anwendung moralischer Urteile berücksichtigende Verantwortungsurteile gefällt.



Sprecher-Hörers von seiner Sprache) und *Sprachverwendung* (*performance*; der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen)." (Chomsky 1972, 14) Mit guten Gründen sind Bedenken gegen die Überführung von synchronisch angelegten linguistischen Beschreibungsinstrumenten in die kognitive Entwicklungstheorie vorgebracht worden. Mit der Kompetenz *sensu* Chomsky solle lediglich die Natur des intuitiven Regelwissens, nicht dessen Erwerb oder Gebrauch beschrieben werden. Kompetenz in diesem Sinne sei ein biologisch begründetes, statisches, individuelles Konzept. Es werde daher in Erwerbtheorien unzulässig mit Konnotationen der Fähigkeit oder Fertigkeit vermischt und mit begriffsfremden Elementen (etwa einer "kommunikativen" Kompetenz) verbunden (vgl. Taylor 1988).

Die Kritik scheint, soweit sie die umstandslose Überführung des Begriffs Kompetenz im Chomskyschen Sinne in kognitive Entwicklungstheorien meint, berechtigt. Sie läßt jedoch den allgemeinen *methodischen Aspekt* unberücksichtigt, über den die Kompetenz-Performanz-Unterscheidung sich auch an Chomsky anschließen läßt. Die Linguistik als Kompetenztheorie hat das methodische Problem, "...aus den Daten der Sprachverwendung heraus das zugrunde liegende Regelsystem zu bestimmen, über das der Sprecher-Hörer verfügt..." (Chomsky 1972, 14). Dieses Problem stellt sich auch kognitiven Kompetenztheorien: "Da Kompetenzen immer nur an ihren greifbaren Äußerungsformen, also anhand von Performanzphänomenen dingfest gemacht werden können, stehen diese theoretischen Ansätze vor besonderen Meßproblemen." (Habermas 1983, 199) Das Problem der Erfassung von Kompetenzen über Performanzen stellt sich also synchronisch und diachronisch angelegten Ansätzen gleichermaßen, was immer mit Kompetenz und Performanz sonst noch verbunden wird.

Es erhebt sich jedoch die Frage, was denn überhaupt zu der Einführung der Unterscheidung von Kompetenz und Performanz nötig ist. Habermas (ebda.) geht davon aus, daß die Kohlbergsche Moraltheorie vor besonderen Meßproblemen steht, weil sie als Kompetenztheorie konzipiert ist. Diese Einschätzung trifft nicht zu, weil bei Kohlberg nicht besondere Meßprobleme aus der Kompetenztheorie, sondern umgekehrt die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz aus besonderen Meßproblemen der Moralforschung resultiert. Offensichtlich gebrauchen die Befragten nicht immer die höchste verfügbare Stufe moralischen Urteilens, so daß sich das methodische Problem erhebt, wie die maximale Urteilskompetenz der Probanden erfaßt werden kann (vgl. Colby/Kohlberg 1987, 5, 8). Im übrigen wäre zu fragen, warum sich etwa Piaget nicht zu dieser Unterscheidung gezwungen

sah, denn auch diese Theorie wird von den Rezipienten als Kompetenztheorie bezeichnet. Offenbar stand Piaget nicht vor den entsprechenden meßtechnischen Problemen.

Es ist also die Streuung, d.h. die fehlende Konsistenz der sprachlich geäußerten Urteile eines Probanden, die auf Performanzunterschiede aufmerksam macht, wobei der Umfang, in dem diese Streuungen empirisch festgestellt werden können, umstritten ist (vgl. Peltzer 1986, 124ff.). Es sind inzwischen eine ganze Anzahl performanzbestimmender Faktoren zusammengetragen worden, die sich entweder der Persönlichkeitsstruktur des Individuums oder sozialen Umwelteinflüssen bzw. Elementen der Handlungssituation zurechnen lassen.<sup>26</sup> Die Annahme einer autonomen Logik der Entwicklung schließt aus, daß die performanzbestimmenden Faktoren einen Einfluß auf den Verlauf der Entwicklung nehmen können: sie haben lediglich einen fördernden bzw. hemmenden Einfluß auf die Entwicklung, was sich in unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten in verschiedenen Bereichen niederschlägt. Piaget (1984) faßt diese Unterschiede als Verschiebungen (*décalages*) der Entwicklung. Da Strukturen nicht wie ein Schlüssel bereitstehen, mit dem alle möglichen Bereiche aufgeschlossen werden können, sondern sich im Prozeß ihres Gebrauchs allmählich über verschiedene Bereiche hinweg aufbauen, muß von einer *Bereichsspezifität* des Gebrauchs kognitiver Strukturen ausgegangen werden.

Es ist nun nach allem durchaus nicht klar, ob Performanzphänomene lediglich theoretische und methodische Probleme oder tatsächlich einen empirischen Sachverhalt widerspiegeln. Performanztheoretische Annahmen dienen als a posteriori erstellte Konstruktionen vor dem Hintergrund einer als gültig angenommenen Kompetenztheorie. Sie treten da auf den Plan, wo sich ganz offensichtlich nicht erklärbare Anomalien einstellen, die auf ungeklärte entwicklungstheoretische Fragen verweisen. Ob Urteilsvarianzen unter Bezug auf Bereichsspezifität sozialer Kognition oder persönlichkeitsstrukturelle bzw. situative Einflüsse auf die Entwicklung mit der Kompetenztheorie kompatibel gemacht werden können, ist dabei eine nachran-

---

26 Döbert/Nunner-Winkler (1980, 268ff.) zählen zu den persönlichkeitspezifischen Faktoren generalisierte Ich-Ressourcen ("Willensstärke"), Abwehr- und Bewältigungsmechanismen (insbesondere Umdeutungsstrategien im Dienste der Konfliktabwehr), allgemeine Einstellungsmuster (Entfremdung, Autoritarismus usw.) und Wertpräferenzen. Internalisierte Rollenverpflichtungen (Geschlechts-, Berufs-, Altersrollen) sind nicht eindeutig dem internen oder externen Bereich zuzuordnen. Externe Faktoren sind physische und soziokulturelle Vorgegebenheiten und begrenzte Ressourcen (z.B. Zeitknappheit).

gige Frage. So verweist Turiel (1977; Turiel/Smetana 1986), einer der Hauptvertreter der These der Bereichsspezifität sozial-kognitiver Entwicklung, ganz zu Recht auf das ungeklärte Problem, wie denn Einsicht in die *Stufenübergänge* zu gewinnen sei. Die These der Bereichsspezifität setzt jedoch am Primat der Urteilsfähigkeit an und versucht, *Urteilsvarianzen* zu erklären.<sup>27</sup> Damit verfehlt sie jedoch den Aufbau von Strukturen in Prozessen des Handelns in Kontexten.

Entscheidend ist der Aspekt der Leistungsfähigkeit der Kompetenztheorie. Eine Logik der Entwicklung ist dann gezeigt, wenn nicht nur behauptet wird, daß der Kompetenzerwerb stufenförmig verläuft, sondern auch erklärt wird, warum. Diese Erklärung muß über die Untersuchung der Prozesse von Stufenübergängen geführt werden, was eine Erfassung von Prozessen sozialen Handelns erfordert. So kann die Statik der sprachlich geäußerten Urteile kategorisierenden Stufen sozialer Kognition überwunden werden. Solange diese Punkte nicht geklärt sind, bleibt der Verdacht, daß die sogenannten Performanzphänomene ihre Existenz einem synchronischen Überhang der schwerpunktmäßig deskriptiv bzw. begründungstheoretisch verfahrenen Kompetenztheorien verdanken, die - entgegen der weiter oben angeführten Einschätzung von Piaget - meinen, Prozesse der Persönlichkeitsbildung ließen sich in Gesamtstadien einfrieren.<sup>28</sup>

Derartige Probleme schlagen sich mittlerweile vor allem im Bereich der begründungslogisch angelegten kognitiven Moralthorie nieder. Vor dem

---

27 Ein umfassender Überblick von Blasi (1980) führt zu dem Ergebnis, daß die erfaßten empirischen Untersuchungen zu etwa gleichen Teilen Konsistenz und Inkonsistenz, hohe und niedrige Korrelationen zwischen Urteilen und Handeln belegen. Man kann nun auf einer deskriptiven Ebene Konsistenz (des Urteilens selbst und des Verhältnisses von Urteilen und Handeln) mit einer stabilisierten Stufe und Inkonsistenz mit Stufenübergängen identifizieren, die über inneres (widersprüchliche subjektive Haltungen) und äußeres Ungleichgewicht (interaktives Ungleichgewicht zwischen Subjekt und Außenwelt) laufen (vgl. Turiel 1977). Aber es bleibt - ebenso wie bei Selmans konzeptuellen Konflikten - unklar, wie es möglich ist, daß Subjekte Widersprüche als Widersprüche identifizieren und so Neues lernen können. Diese Leerstelle wird mit dem Verweis auf noch zu untersuchende Einflüsse der sozialen Außenwelt auf die Kompetenzentwicklung markiert (vgl. ebda.). Ein Überblick von Lempert (1988) zeigt, daß auf diesem Feld eher magere und undifferenzierte Konzeptionen und Resultate vorliegen.

28 Neben den Untersuchungen zur Bereichsspezifität sozialen Urteilens, die mit einer umfassenden Tiefenstruktur sozialer Kognition arbeiten (vgl. z.B. Turiel 1983, Turiel/Smetana 1986, Weinreich-Haste 1983, 1984), folgen dieser Grundannahme auch die Ansätze umfassender Strukturen des Selbst, in denen verschiedene Teilstrukturen zusammengeschlossen werden (vgl. Blasi 1986, Edelstein/Noam 1982, Kegan 1986, Noam 1986).

Hintergrund der empirischen Datenlage muß nicht nur die postkonventionelle, sondern auch die präkonventionelle Ebene der Moralentwicklung, wie sie von Kohlberg und Habermas konzipiert wurde, einer gründlichen Revision unterzogen werden (vgl. Döbert 1987). Denn offenbar läßt sich die Charakterisierung des präkonventionellen Stadiums der Moralentwicklung mit außermoralischen, instrumentalistischen Standpunkten nicht aufrechterhalten. Kleine Kinder können weit eher und angemessener moralisch handeln und urteilen, als die auf einem ethischen Formalismus aufgebaute Moralthorie zu erkennen gibt.<sup>29</sup> So ist die von Kohlberg hervorgehobene Orientierung der Kinder an Strafe keine Begründung für die Geltung einer moralischen Norm (vgl. Nunner-Winkler 1992, 260), sondern die Strafe zeigt eine Verletzung der Norm an und dient so dazu, die Norm zu identifizieren. Ebenso wie der amoralische Instrumentalismus auf dem präkonventionellen muß auch der formale Prinzipalismus auf der postkonventionellen Ebene der Moralentwicklung als Resultat ethisch begründeter Vorentscheidungen angesehen werden, das sich auch mit performanztheoretischen Hilfshypothesen mit den empirischen Daten nicht mehr vereinbaren läßt (vgl. Sutter 1990, 53ff.).

Das letzte performanztheoretische Problem, das hier angesprochen werden soll, stellt sich ebenfalls insbesondere in der Moralthorie. Es ist die Frage, wie sich mit den kognitiven Einsichten die entsprechenden motivationalen Dispositionen herausbilden. Diese Frage betrifft wiederum das Verhältnis von Urteil und Handeln: Wie setzen sich moralische Urteile in entsprechende Handlungsbereitschaften um bzw. was verhindert diese Umsetzung? Hier versucht man vor allem, über die von Anna Freud (1984) beschriebenen und klassifizierten Abwehr- und Bewältigungsmechanismen weiterzukommen (vgl. Haan 1977; Döbert/Nunner-Winkler 1980, 1983). Abwehr- und Bewältigungsmechanismen dienen der Herstellung einer Konsistenz zwischen persönlichkeitsstruktureller Organisation und Außenwelтанforderungen. Im Dienste der Konsistenz zwischen moralischen Urteilspräferenzen und moralischen Handlungsbereitschaften können moralische Konflikte umgedeutet und irrational interpretiert werden (vgl. Villenave-Cremer/Eckensberger 1986; Althof/Garz 1986).

Die Schwierigkeit liegt nun in der Bestimmung von Rationalität und Irrationalität der Konfliktwahrnehmung (vgl. Döbert/Nunner-Winkler 1980,

---

29 "Für kognitives wie motivationales moralisches Lernen gilt: es gibt keine universelle amoralische ('präkonventionelle') Phase." (Nunner-Winkler 1989, 597)

280f.). Eine solche Bestimmung müssen die Versuche der Klassifizierung von Abwehr- und Bewältigungsmechanismen und deren Einpassung in den Richtungssinn der kognitiven Entwicklung implizit voraussetzen. Dieser Schwierigkeit liegt das allgemeine Problem zugrunde, daß es keine genetische Theorie der Affektivität gibt, die es erlauben würde, die Frage nach Rationalität *und* Pathologie entwicklungstheoretisch zu untersuchen.

Bezüglich solcher Fragen weist Piaget (1976) auf die Parallelen zwischen dem affektiven und dem kognitiven Unbewußten und der psychodynamischen und der kognitiven Theorie hin. Zwar sind die affektiven und die kognitiven Mechanismen verschieden (die einen energetisch, die anderen strukturell bedingt), sie hängen aber in der Entwicklung voneinander ab. Entsprechend versucht Furth (1983, 1990), die Theorien von Freud und Piaget in einer Theorie der Entwicklung von Bedeutungen in sozialen Beziehungen zusammenzuführen. In die gleiche Richtung weisen die Entwicklungstheorien des Selbst (vgl. Fn. 26), das eine Balance zwischen Innen- und (physikalischer und sozialer) Außenwelt herzustellen hat.<sup>30</sup> Die motivationale Dimension wird der kognitiven Theorie eingepaßt.<sup>31</sup> Das läuft auf eine bloße Synthetisierung von Teilstrukturen in einer Gesamtstruktur des Selbst hinaus, ohne daß die unterschiedlichen affektiven und kognitiven Teilstrukturen entwicklungstheoretisch plausibel in der übergreifenden Struktur des Selbst verschachtelt würden.<sup>32</sup>

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die "klassischen" strukturgene-tischen Ansätze sozial-kognitiver Entwicklung vor Problemen stehen, die sich aus einer (begründungslogisch bzw. deskriptiv verfahrenen) individu-

---

30 Im Bereich sozialer Kognition sind hier insbesondere praktische Erklärungen (Rechtfertigungen und Entschuldigungen in sozialen Beziehungen) von Bedeutung (vgl. Döbert/Nunner-Winkler 1983; Keller 1984; Keller/Reuss 1986).

31 Es geht dann wieder darum, was zur Urteilsfähigkeit hinzutreten muß, deren Primat unangetastet bleibt, z.B. Empathie (Hoffman 1981, 1984), Altruismus (Wallwork 1986) oder Engagement (Weinreich-Haste 1986).

32 Hier ist noch vieles ungeklärt. Anhaltspunkte für die Frage, wie moralisches Wissen in affektiv verankerte moralische Einsicht überführt wird, liefern die Befunde von Nunner-Winkler (1989), die - gegen die These der Parallelität von Kognition und Affekt - ein Zwei-Phasen-Modell moralischen Lernens nahelegen: Zunächst wird ein Wissen um die Geltungsgründe moralischer Regeln und erst hernach eine entsprechende, affektiv gestützte Einsicht erworben, "...daß man moralische Regeln befolgen wollen soll." (ebda., 594) Allerdings vermag diese Forschung, die sich auf die Inhalte der sprachlichen Äußerungen von Kindern richtet, nicht auf die Ebene des kognitiven und affektiven Unbewußten vorzustoßen, auf der Piaget seine Parallelitätsthese plazierte.

alpsychologischen Erklärungsstrategie ergeben, die sich empirisch zu sehr auf sprachlich geäußerte individuelle Urteile konzentriert, um die Genese sozial-kognitiver Strukturen in sozialen Interaktionsprozessen erfassen zu können. Auch die Strukturanalyse von Interaktionsformen und entsprechender Strukturen der Subjektorganisation ist nur ein Schritt nach vorn, der durch einen strukturgeenetisch-sozialisierungstheoretischen Ansatz weitergetrieben werden muß. Die Möglichkeiten hierzu werden weiter unten erörtert werden. Statt den Weg einer Veränderung der *Erklärungsstrategie* zu beschreiten, kann man sich auf das Problem konzentrieren, wie die kognitive und soziale Entwicklung am angemessensten *beschrieben* werden kann. Deshalb sollen zunächst exemplarisch einige eher beschreibungstheoretisch orientierte Weiterentwicklungen erörtert werden, die im Rahmen des kontextualistischen Trends in der kognitiven Entwicklungstheorie der letzten Jahre einige der oben dargestellten offenen Probleme der strukturgeenetischen Theorie aufgegriffen und einer Lösung näherzubringen versucht haben.<sup>33</sup> Diese Erörterungen sollen den Hintergrund weiter anreichern, vor dem das Argument steht, daß eine soziologische Erweiterung strukturgeenetischer Ansätze auf der basalen Ebene der Erklärungsstrategie notwendig und fruchtbar ist.

## 2.2 Kognition im Kontext: Die Entwicklung von Fertigkeiten

Die strukturgeenetische Theorie der kognitiven und moralischen Entwicklung hat es sich vor allem zur Aufgabe gemacht, den theoretischen und empirischen Nachweis zu führen, *daß* in der Ontogenese allgemeine Strukturen ausgebildet werden. Die Beschreibung der Subjektentwicklung im Rahmen von Stufenmodellen läßt jedoch nicht ohne weiteres erkennen, *warum* eine Vielzahl unterschiedlicher Handlungserfahrungen in allgemeinen kognitiven Strukturen verarbeitet wird. Die Debatte um das Verhältnis von Kompetenz und Performanz hat sich zu sehr um die methodisch induzierte Frage zentriert, wie die entwickelten Kompetenzen tatsächlich umgesetzt werden. Dadurch trat das eigentliche entwicklungstheoretische Problem in den Hintergrund, wie die kognitiven Strukturen *im Prozeß ihres Gebrauchs* entstehen. Wenn kognitive Strukturen, unter biologischen Voraussetzungen und den Bedingungen der gegebenen Außenwelt, erst im Handeln in verschiedenen Kontexten entstehen, dann stellt sich die Frage,

---

33 Weitere neuere entwicklungspsychologische Arbeiten zur kognitiven Entwicklung werden in dem Beitrag von Michael Barth in diesem Band erörtert.

warum sie dennoch allgemeine Formen annehmen. In mehreren neueren, an Piaget orientierten Ansätzen dominiert nicht mehr die Idee einer autonomen Entwicklungslogik und der Stufenförmigkeit der kognitiven Entwicklung, sondern eine stärkere Beachtung des Kontextes der kognitiven Entwicklung.<sup>34</sup>

Einen deutlichen Schritt in Richtung einer Theorie kognitiver Entwicklung im Kontext, der noch recht eng an Piaget geführt wird, macht die Theorie der Fertigkeitentwicklung (skill theory) von Fischer (vgl. Fischer/Farrar 1988; Fischer/Hogan 1989; Flammer 1988, 181ff.). Fischer entwickelt neue Konzepte, mit denen sowohl die *Konstanz* von Verhaltensstrukturen als auch die *Varianz* von Verhaltensweisen integriert werden sollen, so daß das Piagetsche Problem der *décalages* (Verschiebungen, d.h. ein unterschiedlicher Stand der kognitiven Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen) einer Lösung nähergebracht werden kann. Die im Verlauf der Entwicklung entstehenden Fertigkeiten sind den Piagetschen Schemata vergleichbar. Fischer geht von dem elementaren Prozeß der Aktion aus, die eine Klasse ähnlicher Verhaltensweisen umfaßt. Fertigkeiten beschreiben die Koordinierungen von Verhaltensweisen, so daß deutlich wird, wie Kognitionen aus Verhaltensweisen entstehen und diese kontrollieren.

Ein wichtiger Ausgangspunkt der Skill-Theorie ist die Erklärungsbedürftigkeit des Befundes, daß in der Ontogenese sowohl allgemeine, situationsübergreifende als auch spezifische, kontextgebundene kognitive Fähigkeiten erworben werden (vgl. Fischer/Farrar 1988). Kognitive Strukturen liegen nicht einfach wie Universalschlüssel bereit, mit denen ein kontextübergreifender Zugang zur Außenwelt gewährleistet wäre. Die Universalität kognitiver Strukturen kann nicht lediglich kompetenztheoretisch behauptet werden (was dann erst systematisch die Plazierung von Performanzphänomenen als *Folgeprobleme* der Kompetenztheorie begründet), sondern die Generalisierung der kognitiven Schemata muß in den Prozessen ihres Gebrauchs in verschiedenen Kontexten erst ausgebildet werden - eine Leistung, die mehr oder minder mißlingen kann. Statt die Spezifität kognitiver Leistungen als Folgeproblem der Stufentheorie zu konzipieren, werden Bedingungen untersucht, unter denen eine stufenförmige oder aber eine konti-

---

34 In diesen Ansätzen wird die Piagetsche Konzeption der kognitiven Entwicklung vor dem Hintergrund neuer Befunde überprüft und gegebenenfalls modifiziert (einen Überblick gibt z.B. Halford 1989).

nuerlich verschiedene Bereiche erschließende kognitive Entwicklung zu erwarten ist.

Das Skill-Konzept faßt die Entwicklung von Fertigkeiten deshalb bereichs- und kontextspezifisch, ohne dabei die Annahme allgemeiner Entwicklungsstufen aufzugeben. Eine Fertigkeit bezeichnet die Fähigkeit, eine bestimmte Anzahl Handlungen in einer bestimmten Art von Aufgaben durchzuführen. Fischer spricht nicht von Stufen im Piagetschen Sinne, sondern von aufgaben- und situationsspezifischen Niveaus ("levels") von Fertigkeiten (vgl. Fischer/Hogan 1989). Er unterscheidet dreizehn Niveaus auf vier Ebenen (Reflexe, sensu-motorisch, repräsentational und abstrakt), mit denen die strukturelle Organisation der Entwicklung gefaßt wird (vgl. Fischer/Farrar 1988). Jede Ebene gibt eine Gesamtstruktur an, welche die Grundlage für die Generalisierung kognitiver Schemata bietet. Die jeweils vier Niveaus auf jeder Ebene geben jene Struktur an, die die Differenzierung und Koordination von Variationsmöglichkeiten und damit den Aufbau zunehmend komplexer Fertigkeiten organisiert. Von der strukturellen Organisation sind die funktionalen Mechanismen zu unterscheiden (Aufgaben- und Problemeffekte, fördernde und hemmende Umwelteinflüsse, verfügbare Zeit für die Stabilisierung von Fertigkeiten usw.), auf welche die Variation des Verhaltens und die Generalisierung kognitiver Fertigkeiten bezogen werden.

Die Skill-Theorie beschreibt nicht nur die Übergänge zwischen verschiedenen Ebenen und Niveaus, sondern analysiert auch die Entwicklungsschritte innerhalb eines Niveaus (vgl. ebda., 147ff.). Auf diese Weise ist eine strukturanalytische Feinzeichnung jener Vorgänge möglich, die zu beobachten sind, wenn ein Kind z.B. lernt, die Szene des Schlafengehens spielerisch zu reproduzieren.<sup>35</sup> Derartige Verhaltensweisen laufen nicht gleichförmig, sondern in großen Variationsmöglichkeiten ab, weil es immer Personen in Kontexten sind, die handeln. Die Kontextabhängigkeit der Strukturentwicklung wird mit funktionalen Mechanismen gefaßt, mit denen eine weiter ausdifferenzierte Beschreibung der kognitiven Entwicklung möglich wird. So kommt etwa den spezifischen Aufgabenfeldern, in denen der Aufbau kognitiver Fertigkeiten erfolgt, eine prominente Rolle zu.

---

35 Zunächst werden Handlungen ausdifferenziert und getrennt nacheinander ausgeführt (das Kopfkissen richten und dann den Kopf darauf legen, später tritt die Äußerung "gute Nacht" hinzu usw.). Diese Handlungen werden in der Folge koordiniert und zu einem konsistenten Geschehen verknüpft.



Wie Piaget richtet die Theorie der Fertigkeitentwicklung den Fokus ebenfalls auf das einzelne problemlösende Subjekt. Dabei wird der "harte", entwicklungslogische Stufenbegriff aufgeweicht, um jene funktionalen Mechanismen einzubeziehen, die einer Variation von Verhaltensweisen zugrunde liegen. Das integrative Modell einer kontextabhängigen kognitiven Entwicklung verbleibt im wesentlichen auf einer deskriptiven Ebene. Damit wird ein wesentlich verbessertes Verständnis erzielt, wie unter bestimmten aufgaben-, problem- und umweltspezifischen Bedingungen konkrete Verhaltenskoordinationen entstehen.

Gerade durch die verbesserte Beschreibung konkreter Verhaltenskoordinationen, die situative, kontextuelle und aufgabenspezifische Bedingungen berücksichtigt, hat das Konzept der Fertigkeit in den verschiedenen kognitiven Entwicklungstheorien eine große Bedeutung erlangt (vgl. Hazen/Lockman 1989). Es können drei zentrale Konstrukte unterschieden werden, auf welche die verschiedenen Ansätze in unterschiedlichem Maße das Hauptgewicht legen: a) Struktur als die allgemeinen Prinzipien der Handlungsregulierung über Fertigkeiten; b) die Funktion der Fertigkeiten zur Handlungsregulierung und c) der Kontext als die empirischen Bedingungen konkreten Handelns.

Im Rahmen des individualpsychologisch ansetzenden Fertigkeitkonzepts wird jedoch nicht einsichtig, wie es möglich ist, daß sich über die Funktion von Fertigkeiten in variablen Kontexten allgemeine regulative Strukturen herausbilden. Wenn die Kontexte konstitutive Bedingungen der Entwicklung sind, dann müssen sie - entsprechend der Allgemeinheit kognitiver Strukturen - allgemeine Merkmale aufweisen. Damit wird das zentrale Argument der Theorie der Fertigkeitentwicklung, daß dem Befund der Varianz von Verhaltensweisen in der kognitiven Entwicklung bislang nicht die rechte Beachtung geschenkt wurde, gar nicht bestritten. Aber es entlastet auch nicht von der Aufgabe, die Entstehung der allgemeinen Strukturen zu rekonstruieren, die der Varianz von Verhaltenskoordinationen unterliegen und das Handeln organisieren. Unter universalistischer wie auch differentieller Perspektive stellt sich die Frage des Verhältnisses allgemeiner Strukturen und konkreter Inhalte und Kontexte auf der Ebene von Subjekt-Außenwelt-Interaktionen. Und hier fokussiert auch die Theorie der Fertigkeitentwicklung zu sehr auf den Umgang individueller Subjekte mit der Außenwelt, um die Rolle der sozialen Entwicklungsbedingungen in den Blick zu bekommen.

### 2.3 "Skripts": Die Organisation sozialen Wissens<sup>36</sup>

Es ist die insbesondere im Bereich der kindlichen Entwicklung offenkundige Differenz zwischen der Urteilskompetenz und der Handlungsfähigkeit in vertrauten Kontexten, die den Hintergrund für die Erarbeitung von Entwicklungstheorien bildet, die auf die Kontextspezifität soziokognitiver Entwicklung abheben. Kinder können mehr, als die empirische Forschung bislang zu erkennen gab (vgl. Miller/Aloise 1989). Zudem hat die strukturge-netische Theorie sozialer Kognition dem Kleinkindalter wenig Aufmerksamkeit geschenkt. In Strukturtheorien sozialer Kognition wie jenen von Kohlberg und Selman bleiben die frühen ontogenetischen Phasen unbestimmt. Dies liegt an der Fokussierung auf sprachlich geäußerte soziale Urteile, die mit erheblicher Verzögerung das wiedergeben, was vorlaufend an sozialer Kompetenz entwickelt wurde. Folgt man diesen Stufenmodellen, dann beginnt die Entwicklung sozialer Kognition erst im Vorschulalter. Die Vorordnung der sozialen Urteilsfähigkeit vor die Praxis blendet den Erwerb der über soziales Handeln erworbenen Voraussetzungen sozialer Urteilsfähigkeit aus.

Die Skript-Ansätze gehen davon aus, daß der genetische Strukturalismus nicht geklärt habe, wie über Handeln in sozialen Kontexten soziales Wissen erworben wird.<sup>37</sup> Sie stützen sich dabei auf den Befund, daß bereits kleine Kinder über eine erstaunlich komplexe Organisation sozialen Handlungswissens verfügen. Dieses Phänomen wird nun auf dem Feld *individueller Repräsentationen von Ereignissen* zu klären versucht. Skripts sind *Ereignisrepräsentationen*, d.h. konkrete, wenig generalisierte Schemata typischer Ereignisfolgen (vgl. Arcuri u.a. 1984; Nelson/Seidman 1984). Über in Skripts organisierte Erfahrungen sozialen Handelns werden allmählich zunehmend dekontextualisierte und generalisierte kognitive Schemata entwickelt. Die Grundbausteine der sozialen Kognition sind demnach Repräsentationen alltäglicher Ereignisse (Skripts wie z.B. Abendessen, zu Bett gehen, Geburtstagsfest etc.: vgl. Bretherton/Beeghly 1989). Skripts sind

---

36 Im folgenden wird nicht die im Rahmen des Informationsansatzes entwickelte, sondern, im Hinblick auf die Fragestellung der weiteren Erörterungen, die eher sozial-konstruktivistisch argumentierende Skript-Theorie behandelt.

37 Einmal mehr geht es dabei um das Verhältnis von sozialem Handeln und der Reflexion von Handlungserfahrungen. Die soziale Kognition ist keine Fähigkeit, die dem sozialen Verhalten unterliegt, sondern sie ist in Prozessen sozialen Handelns implizit eingeschlossen und wird im Verlauf der Reflexion der entsprechenden Handlungserfahrungen zunehmend explizit (vgl. Light 1987).

dynamische mentale Strukturen, die soziale Beziehungen in Begriffen der Handlungen, Gefühle und Ziele der Akteure in einem zeitlich-räumlich-kausalen Rahmen repräsentieren.

Der Skriptansatz hat zweifellos einen Fortschritt in der *Beschreibung* des an konkrete Handlungen und Ereignisfolgen gebundenen kindlichen Denkens gebracht. So wird dem empirischen Befund Rechnung getragen, zu welcher komplizierten praktischen Verständnisleistungen schon 1 bis 3 Jahre alte Kinder im Spiel fähig sind (vgl. Bretherton/Beeghly 1989; Dunn/Dale 1984), die allerdings noch streng an vertraute Kontexte gebunden bleiben. Die Skript-Ansätze legen deshalb den Schwerpunkt auf die Kontexte, in die das Handeln eingebettet ist (vgl. Kreye 1984). Auf der Ebene der mentalen *Repräsentationen* treten in den skript-theoretischen Untersuchungen die kontextabhängigen soziokognitiven Leistungen im frühen Kindesalter deutlicher als in den strukturgenetischen Analysen hervor. Aber die uns hier vordringlich interessierende Frage des Erwerbs des in Ereignisschemata organisierten sozialen Wissens ist damit noch nicht einsichtig gemacht. Die Anschlußfrage nach der *Dynamik* des Aufbaus von Skripten und Fertigkeiten wird in vielen Untersuchungen in Anlehnung an die Denk- und Sprachentwicklungstheorien von Vygotsky und Bruner bearbeitet.

Im Bereich der Psychologie ist (neben Mead) Vygotsky jener "Klassiker", auf den sich - Piaget kritisierende oder ergänzende - sozial-interaktive Erklärungen der sozialen (insbesondere sprachlichen) Entwicklung vornehmlich stützen.<sup>38</sup> Vygotsky sieht in den sozialen Strukturen die Voraussetzung für die individuelle Entwicklung, wobei er eine entschiedene Gegenposition zu Piaget einnimmt: Während Piaget die Entwicklung vom Individuellen zum Sozialen beschreibe, versuche er umgekehrt die Entwicklung vom Sozialen zum Individuellen zu zeigen (vgl. Vygotsky 1934/1986, 44).<sup>39</sup> Dabei können subjektive Fähigkeiten aus der gegebenen

---

38 In einem allgemeineren Sinne ist auch versucht worden, über die Zusammenführung von Vygotsky und Piaget eine umgreifende, verschiedene Traditionen vermittelnde und versöhnende "dialektische" Konzeption von Entwicklung zu erarbeiten (vgl. Bidell 1988). Vorläufer zu diesen Versuchen bilden Riegels dialektisches Modell kognitiver Entwicklung (vgl. Meacham/Riegel 1978) und die Diskussionen um die Ausbildung postformaler Operationen im Erwachsenenalter (vgl. Commons/Richards/Armon 1984).

39 Dabei ist allerdings zu beachten, daß Vygotsky lediglich die frühesten Arbeiten Piagets zur Kenntnis nehmen konnte (insbesondere jene zur Sprachentwicklung: vgl. Piaget 1923/1972), nicht aber die 1932 erschienene Untersuchung zum moralischen Urteil beim

Sozialität heraus erklärt werden, ganz im Sinne der These einer sozialen Konstitution subjektiver Strukturen (vgl. weiter unten). Dieser Prozeß soll durch das Konzept einer "zone of proximal development" erklärt werden können: damit wird jener Unterschied zwischen den individuell erzielbaren und den unter Anleitung Erwachsener bzw. in Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen möglichen kognitiven Leistungen bezeichnet.<sup>40</sup> In diesem Sinne kann man von einer "Zone der nächstfolgenden Entwicklung" (vgl. Miller/Weissenborn 1991, 548) sprechen, die jenes Feld umreißt, das zwischen dem liegt, was sich auf der Ebene sozialer Interaktionen zeigt, *bevor* es intramental repräsentiert wird. Die Zone der nächstfolgenden Entwicklung ermöglicht eine zunehmende Kontrolle und Bewußtheit des Verhaltens (vgl. Bruner 1985).<sup>41</sup>

Mit dem Aufweis eines Unterschieds zwischen individuell und im Rahmen sozialer Beziehungen erbrachter Leistungen ist jedoch noch nicht die Dynamik aufgedeckt, die für die soziale Entwicklung verantwortlich ist. An dieser Stelle schlägt Bruner (1985) eine Erklärung über "scaffolding" vor: damit sind die Unterstützungsleistungen bzw. eine "implizite Pädagogik" (Miller 1986, 66) kompetenter Interaktionspartner gegenüber dem Kind gemeint. Die Routinisierung und Steuerung von Interaktionen sowie sinnvolle Ergänzungen der kindlichen Beiträge durch die sorgende Bezugsperson bzw. kompetentere peers ermöglichen dem Kind die Teilnahme an einer seinen Entwicklungsstand übersteigenden sozialen Praxis. Über das "scaffolding" soll in dieser Weise der Erwerb sozialer Fertigkeiten (vgl. Hazen/ Lockman 1989) bzw. von Skripts (vgl. Lucariello/Kyratzis/Engel 1986; Slackman/Hudson/Fivush 1986) aufgeheilt werden. Die Interaktionsbeiträge der kompetenten Bezugspersonen bilden jene Angebote, aus denen die Kinder aktiv das auswählen, was sie verwenden und bewältigen können (vgl. O'Connell/Bretherton 1984). Das Konzept der "guided participation"

---

Kinde, die in besonderem Maße Anlaß zur Modifizierung dieser strikten Gegenstellung gibt.

40 In Vygotskys (1978, 86) Worten ist dieser Unterschied "...the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers." Die soziale Umwelt, die aus dieser Sicht die kognitive Entwicklung vorantreibt, ist dann auch schon in den frühen Phasen der kindlichen Entwicklung in ihrer ganzen Breite wirksam, die nicht nur die isolierte Mutter-Kind-Dyade, sondern den ganzen familialen Kontext umfaßt (vgl. Dunn 1980).

41 Vygotskys "zone of proximal development" hat nicht nur in ontogenetischen, sondern auch in interkulturellen Studien Verwendung gefunden (vgl. Cole 1985).

unterstreicht darüber hinaus die aktive Rolle des Kindes bei der Einrichtung von Unterstützungssituationen, die vom Kind und der kompetenten Bezugsperson gemeinsam konstruiert werden (vgl. Rogoff 1989).

In eine ganz ähnliche Richtung führt der Weg, den Erwerb von Skripts über die "participatory interaction" des Kindes mit einem kompetenteren, steuernden Interaktionspartner zu beschreiben (vgl. Nelson 1986; French 1985). Während es zunächst die sorgende Bezugsperson ist, die das interaktive Geschehen organisiert, wächst das Kind immer mehr in die ihm zugewiesenen Rollen hinein und erwirbt die Fähigkeit, den Ablauf der sozialen Handlungen (z.B. Mutter-Kind-Spiele) zu gestalten.<sup>42</sup> Um soziale Interaktionen zu stabilisieren, müssen die Interaktionspartner in der Lage sein, die Erwartungen und Handlungsabsichten anderer Personen zu verstehen. Auch wenn noch nicht die kognitive Fähigkeit der abstrakten Koordination von Handlungsperspektiven ausgebildet wurde, muß hintergründig ein routinisiertes Interaktionswissen vorliegen, das über wiederholte Erfahrungen in einer verlässlich geregelten Praxis aufgebaut wird und das den Entwurf zunehmend komplexer Handlungspläne erlaubt. Bereits dreijährige Kinder verfügen über ein umfassendes implizites Wissen um die Struktur von Handlungssequenzen und ein Verständnis logischer Beziehungen (vgl. Nelson 1986).

Trotz der Entlehnung dieser vor allem im Bereich der Sprachentwicklung erarbeiteten sozial-interaktiven Konzepte erscheinen die Skript-Ansätze, einer eher wissenspsychologischen Ausrichtung entsprechend (vgl. Silbereisen 1987), auf individuelle Repräsentationen sozialer Ereignisse fokussiert, deren soziale Herkunft zwar hervorgehoben, in ihrer Dynamik aber nicht rekonstruiert wird. Wie in anderen psychologischen Ansätzen liegt hier die Tendenz vor, den Prozeß des Aufbaus von Subjekt- und Außenweltstrukturen nur in seinen *Resultaten* (subjektive Repräsentationen) zu beschreiben.<sup>43</sup>

---

42 Die elterliche Kontrolle des Interaktionsverlaufs steuert vor allem die Aufmerksamkeit des Kindes und leitet dessen Handlungen an, wobei die Mutter ihre eigenen Handlungsaufforderungen an Stelle des Kindes ausführt, solange dieses dazu noch nicht in der Lage ist (vgl. Schaffer 1984).

43 In ungleich höherem Maße gilt dies für das Paradigma der Informationsverarbeitung (vgl. Schoeler 1988; Strack 1988), soweit das Paradigma auf eine individualpsychologische Bewußtseinstheorie zugeschnitten bleibt (vgl. Graumann 1988). Auch der Versuch, Piaget und den Ansatz der Informationsverarbeitung in ein komplementäres Verhältnis zu setzen (die Konstruktion des Wissens aus der Handlung einerseits und die Konstruktion der

Wo dieser Fokus durchbrochen wird, kommen soziale Interaktionen lediglich statisch als intermentale Kategorien in den Blick. In der Skript-Theorie wird zwar deutlich, daß einer routinisierten sozialen Praxis ein gut organisiertes, subjektiv repräsentiertes Wissen *entspricht*. Aber es bleibt weiterhin die Frage offen, wie die Strukturen sozialer Interaktionsprozesse tatsächlich bildungswirksam werden, d.h. wie und warum die Kinder neue, sozial konstituierte Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten realisieren und erschließen können. Wenn ein Kind Erfahrungen nur im Rahmen seiner strukturellen Innenausstattung verarbeiten kann, dann stellt sich die Frage, wie es überhaupt von einer "Zone der nächstfolgenden Entwicklung" profitieren kann. Begriffe wie "participatory interaction" und "scaffolding" sind sicherlich wertvolle und nützliche Beschreibungen der Phänomene der sozialisatorischen Interaktion, aber damit ist noch nicht erklärt, wie soziale Interaktionen eine Veränderung sozial-kognitiver Fähigkeiten bewirken können.

Man könnte an dieser Stelle wiederum entwicklungspsychologisch aus der Subjektperspektive heraus ansetzen. Besonders nahe liegt dabei der Verweis auf die Affektgebundenheit sozialer Kognitionen, etwa erhöhte Aufmerksamkeit, Interesse und eine zuverlässige Bindung als Voraussetzung für das Verständnis sozialer Beziehungen (vgl. Ratner/Stettner 1991), so daß soziale Kognition, soziale Erfahrungen und Affekte als Einheit zu behandeln sind (vgl. Goodnow/Warton 1991). So plausibel es ist, daß die Ausbildung sozialer Kognition nicht nur von der sozialen Außenwelt aufgenötigt, sondern stets auch motiviert ist, offen bleibt weiterhin, wie im Rahmen der gegebenen Subjektausstattung neue soziale Erfahrungen überhaupt möglich sind. Diese Frage kann vielleicht mit einer soziologischen Erklärungsstrategie beantwortet werden, die von der sozialen Konstitution der Möglichkeit neuer sozialer Erfahrungen ausgeht.

### **3 Interaktion und Subjektstruktur: Soziale Kognition unter dem Vorrang der Sozialität**

Das Problem, ob und wie die Subjekt- und insbesondere die sozial-kognitive Entwicklung auf genuin sozial-interaktive Konstitutionsprozesse zurückgeführt werden kann, steht im Zentrum der nachfolgenden Überlegungen. Die Soziologie untersucht den Erwerb sozialer Kognitionen im Rah-

---

Handlung aus dem Wissen andererseits), findet in der entwicklungstheoretischen Einsicht seine Grenze, daß die Erkenntnis aus der Handlung entsteht (vgl. Brown 1988).

men einer umfassenden Theorie des Erwerbs von Interaktionskompetenz und sozialer Handlungsfähigkeit. Unter sozialisations- und identitätstheoretischer Perspektive wird eine allmähliche Umstellung von einer bewußtseinstheoretischen auf eine interaktionstheoretische Analyse des Erwerbsprozesses angestrebt. Mitte der 80er Jahre bilanzieren Edelstein und Habermas (1984, IX) "...eine vorsichtige Soziologisierung des zunächst individualpsychologisch beschränkten Ansatzes..." des sozialen Verstehens. Dieser Prozeß schreitet bis heute nur zögerlich voran.

Den traditionellen theoretischen Hintergrund einer Soziologie sozialer Kognition bildet die Frage nach dem *Verhältnis von Individuum und Gesellschaft*. Dabei geht es um die Beziehungen zwischen der Subjektorganisation und der sozialen Ordnung, in der die Subjekte leben. Vor allem der Versuch von Mead (1973), eine umfassende Konzeption der Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft zu entwickeln, bildet eine zentrale Grundlage der strukturgenetischen Theorien sozialer Kognition. Mead stellt die alte philosophische Frage nach der Möglichkeit von *Selbstbewußtsein* unter einer neuen Perspektive, die auf eine Verklammerung von Individuierungs- und Vergesellschaftungsprozessen abhebt. Mead wechselt von einem individualistischen Begriff des Selbstbewußtseins zu einem Modell, das die Bildung des Selbstbewußtseins in sozialen Beziehungen beschreibt. Selbstbewußtsein begreift Mead als eine Vorstellung des Subjekts von sich selbst. Diese Vorstellung (das "Me") als objektivierte Identität erwirbt das Subjekt in Prozessen der Rollenübernahme, in der die Handlungsperspektiven von Ego und Alter zueinander in Beziehung gesetzt werden. Anhand der Reaktionen des Anderen auf das soziale Handeln Egos kann Ego sich selbst durch die Perspektive des Anderen auf Distanz bringen (so wie umgekehrt der Andere anhand der Reaktionen Egos eine Identität aufbauen kann). Das derart auf Distanz gebrachte Subjekt ist stets ein vergangenes Subjekt, ein "Me", das von dem aktuell handelnden und beobachtenden "I" zu unterscheiden ist (vgl. Mead 1980, 239). Das Subjekt nimmt sich als eines, wie es in den Augen eines Anderen gehandelt hat und wie es über die Reaktionen eines Anderen vermittelt wird, in den Blick. Das Selbstbewußtsein bildet sich über die Perspektivenübernahme in Prozessen symbolischer Interaktion, über die zugleich die Vergesellschaftung des Subjekts läuft: Die Fähigkeit zur Rollenübernahme versetzt die Interaktionsteilnehmer in die Lage, die interaktiv eingebrachten Verhaltenserwartungen Anderer zu verstehen und ihnen gegebenenfalls Rechnung zu tragen.

Die Subjekttheorie Meads wie auch die ihm nachfolgenden Ansätze sozialen Verstehens kreisen allerdings zu sehr um das Thema des Selbstbewußtseins, als daß die sozialen Beziehungen selbst in den Fokus der Analyse treten könnten (auf eine alternative Lesart von Oevermann (1991), die dieses Problem eher den Mead nachfolgenden Theorien als diesem selbst zuschreibt, kommen wir weiter unten zu sprechen). Dies führt zu dem Problem, daß der Einbau Alters in den Handlungsentwurf Egos nur auf jeweils *einer* Seite der Interaktion thematisiert wird.<sup>44</sup> Im Anschluß an eine sprachwissenschaftliche Tradition gewann in der Soziologie kognitiver und moralischer Entwicklung der Gedanke eine zentrale Bedeutung, daß soziale Interaktionen den Mechanismus bilden, über den Subjektstrukturen aufgebaut werden (vgl. Miller 1986).

Die soziale Konstitutionstheorie bezieht zentrale Motive aus den Defiziten entwicklungspsychologischer Erklärungsstrategien (vgl. Oevermann 1979):

- Die Logik der Entwicklung, d.h. die entwicklungssteuernden Mechanismen werden intrasubjektiv verortet, statt Entwicklungslogik als ein außerhalb der Subjekte sozial konstituiertes Prinzip zu veranschlagen. Aus der Subjektperspektive stellt sich das Problem, wie in der Ontogenese zum ersten Mal eine regelgenerierte Handlung entstehen konnte, deren Struktur vom Subjekt interiorisiert wird. Wenn man den Rekurs auf die biologische Ausstattung der Subjekte vermeiden will, muß die Herkunft der Handlungsstrukturierung sozial bestimmt werden.
- Die Entwicklung wird nur in bezug auf intrasubjektive Repräsentanzen beschrieben "...und nicht umfassend als spiralförmig sich nach vorne drehender (d.h. in der Entwicklung fortschreitender, T.S.) Kreislauf zwischen objektiver sozialer Strukturebene und subjektiver psychischer Strukturebene." (ebda., 158f.)
- Schließlich tendieren entwicklungspsychologische Erklärungen dazu, auf Annahmen über die Vorausattung der Subjekte zu rekurrieren. "Entwicklung wird gewissermaßen zum monologischen Prozeß der Selbstexplikation des sich bildenden Subjekts." (ebda., 159) Die soziale Konstitutionstheorie bietet dagegen die Möglichkeit, auf der Subjektseite nicht schon vorgeben zu müssen, was erst zu erklären wäre.

---

44 In Begriffen des auf Individuen zurechenbaren Handelns werden soziale Koordinationsprozesse systematisch simplifiziert (vgl. Luhmann 1984, 154, 191ff.).





Lernens in kollektiven Argumentationen (3.2) und die Theorie der Entwicklung in den Strukturen der sozialisatorischen Interaktion (3.3). Dann werden die offenen Probleme der sozialen Konstitutionstheorie benannt, die vor allem um die Frage der Entstehung der handlungsorganisierenden Regeln und Sinnstrukturen kreisen (3.4).

### **3.1 Zirkularität und Spekulation in der Geltungstheorie von Habermas**

Im Rahmen einer Theorie kommunikativen Handelns hat Habermas die Entfaltung von Subjektstrukturen interaktionstheoretisch zu erklären versucht. Die soziale Kognition ist ein Teilbereich einer kommunikativen Kompetenz, die das Subjekt in der Teilnahme an sozialen Interaktionen erwirbt. Soziale Interaktionen meinen dabei Prozesse *verständigungsorientierten Handelns*. Es sind "...die Akte der Verständigung, die die Handlungspläne verschiedener Teilnehmer verknüpfen und die zielgerichteten Handlungen zu einem Interaktionszusammenhang zusammenfügen...". (Habermas, 1983, 145) Verständigung meint ein über Begründungen erzieltes Einverständnis. Intersubjektive Koordinationsprozesse werden formalpragmatisch über die interaktiv eingebrachten Geltungsansprüche der Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit gefaßt, die auf etwas in der objektiven, der sozialen und der subjektiven Welt Bezug nehmen (vgl. ebda. 148ff.).

In Auseinandersetzung mit konkurrierenden Modellen teleologischen, strategischen, normenregulierten und dramaturgischen Handelns wird gezeigt, daß das Modell kommunikativen Handelns die umfassendsten Voraussetzungen gelingender Verständigung liefert (vgl. Habermas 1981, Bd.1, 126ff.). Allein die Theorie kommunikativen Handelns, so lautet der Anspruch, leiste eine unverkürzte Explikation der Differenzierung und Integration unterschiedlicher Weltbezüge und der damit verbundenen Geltungsansprüche. Diese Explikation sei deshalb sprachpragmatisch zu entfalten, weil nur im Medium sprachlicher Verständigung die im Handeln implizit vorausgesetzten Weltbezüge und Geltungsansprüche reflexiv werden, nur hier seien sie intersubjektiv überprüfbar. Mit jeder Äußerung nimmt ein Sprecher auf etwas in der objektiven, sozialen oder subjektiven Welt Bezug und er erhebt entsprechend die Geltungsansprüche der Wahrheit, Richtigkeit oder Wahrhaftigkeit. Gegenüber den vom Sprecher erhobenen Geltungsansprüchen kann der Adressat Stellung beziehen, er kann sie akzeptie-

ren oder zurückweisen. Weiterhin hat ein Sprecher die Wahl, gegenüber jeder der drei Welten (Natur, Sozialwelt und subjektive Innenwelt) eine objektive, normative oder expressive Einstellung und die mit den Kommunikationsrollen der ersten, zweiten und dritten Person verknüpften Perspektiven einzunehmen. Aus diesem Modell der intersubjektiven Verhandlung von Geltungsansprüchen leitet Habermas nun die diskreten Kommunikationsstufen ab, in die die Subjekte einsozialisiert werden (vgl. Habermas 1983, 144ff.).

In diesen sprachanalytisch explizierten Rahmen einer Theorie kommunikativen Handelns baut Habermas die entwicklungstheoretischen Ansätze von Piaget, Selman und Kohlberg ein. Der Parameter der Subjektentwicklung wird Piaget folgend als Prozeß der Dezentrierung bestimmt, der mit einer zunehmenden Ausdifferenzierung von Geltungsansprüchen umrissen wird. In dieser Weise wird eine stufenförmige Abfolge zunehmend komplexer Perspektivenstrukturen erkennbar, in denen die drei diskreten Weltbezüge und die entsprechenden Kommunikationsrollen integriert sind. An die Entwürfe von Kohlberg und Selman trägt Habermas ein umfangreiches Modell heran, das eine hierarchisch gegliederte Abfolge verschiedener Interaktionsformen und entsprechender subjektiver Kompetenzen beschreibt. Dies geschieht in der Absicht, eine interaktionstheoretische Grundlegung einer Theorie des Erwerbs sozialer Handlungsfähigkeit zu leisten.

Kognitive, soziale und moralische Kompetenz erwirbt ein Subjekt nur als *Interaktionskompetenz*. Interaktionskompetenz wiederum erwirbt das Subjekt in der *Teilnahme* an Prozessen der Herstellung von Intersubjektivität. Diese Prozesse können durch eine Abfolge diskreter *Kommunikationsstufen* abgebildet werden, die unterscheidbare Modi der reziproken Verschachtelung von Handlungsentwürfen - gefaßt in Begriffen der Perspektivenkoordination - und der darin implizierten Verhaltenserwartungen beschreiben (vgl. Döbert u.a. 1977; Habermas 1976, 82ff.; 1983, 169ff.). Auf dem *ersten Niveau* werden konkrete Handlungen und Verhaltenserwartungen zunächst in Form einer unvollständigen (Autoritätsbeziehungen) und dann in der Form einer vollständigen Reziprozität (Ausgleich von Interessen) verknüpft. Auf dem *zweiten Niveau* werden die im Rollenhandeln implizierten, zunächst gruppenspezifisch und hernach gesellschaftlich generalisierten Verhaltenserwartungen koordiniert, wodurch die Begriffe der sozialen Rolle und der gesellschaftlichen Norm erworben werden. Auf dem *dritten Niveau* werden schließlich faktisch gültige Normen bzw. Normensysteme unter Rekurs auf Prinzipien und diese wiederum unter Rekurs auf Verfah-

ren der Normbegründung auf Distanz gebracht und unter einer hypothetischen Perspektive kritisierbar.

Die *normativistische Theoriearchitektur* Kohlbergs, die auf Fragen der Geltungsbegründung moralischer Urteile hin angelegt ist, wird von Habermas übernommen und ausgebaut. Dafür macht er ein grundlegendes *methodologisches* Argument geltend. Der verstehende Zugang zum sozialwissenschaftlichen Objektbereich setze eine *normative Stellungnahme* des Interpreten voraus, die er nicht aus einer beobachtenden, sondern nur aus einer *teilnehmenden* Perspektive abgeben kann (vgl. Habermas 1981, Bd.1, 154). Prozesse sozialen Handelns und sozialer Entwicklung zu rekonstruieren heißt dann, Handlungsgründe bzw. die Gültigkeit von Äußerungen zu explizieren. Damit aber wird die Frage der *Angemessenheit* sozialer und moralischer Urteile zum alles weitere entscheidenden Ausgangspunkt. Sozialkognitive und moralische Entwicklungs- und Sozialisationstheorien bedürfen demnach stets eines vorab begründeten normativen Bezugspunktes, der sich hernach empirisch bewähren muß.<sup>45</sup>

Der Versuch, die Subjektentwicklung auf den Mechanismus der Teilnahme der Subjekte an Prozessen der interaktiven Handlungskoordination zurückzuführen, denen Regeln zugrunde liegen, deren Angemessenheit normativ begründet werden muß, führt nun in einige Schwierigkeiten, auf die wir weiter unten zurückkommen werden:

- Wenn die Subjekte Interaktionsfähigkeiten nur in der Teilnahme an sozialen Interaktionen erwerben, dann muß das Vermögen dieser Teilnahme bereits vorausgesetzt werden. Dann aber liegt ein zirkuläres Verfahren vor, das bereits vorgibt, was erst zu erklären wäre.
- Wenn Habermas den Fragen der Geltung von Regeln bzw. Rationalitätsstandards einen überragenden Stellenwert zuweist, so ist damit noch nicht die Frage des Erwerbs dieser Regeln geklärt. Auch wenn man annimmt, daß universelle Regeln der Handlungskoordination existieren, die aus sprachpragmatischer Sicht nicht hintergebar sind, muß man fragen, wie weit diese Regeln in den Übergangsbereich von der Natur zur

---

45 Dieses Verfahren erläutert Habermas im Bereich der Moraltheorie mit der Komplementaritätsthese (nicht zu verwechseln mit der Komplementarität von kommunikativem Handeln und Lebenswelt), derzufolge zunächst moralphilosophisch ein normativer Bezugspunkt zu begründen ist und hernach mit den Instrumenten der empirischen Moralforschung, die diese Angemessenheitskriterien nicht liefern kann, erklärt werden muß, warum die Moralentwicklung in der behaupteten Stufenabfolge verläuft (vgl. Habermas 1983, 48).

Kultur reichen, der in der Ontogenese immer wieder neu durchschritten wird.

- Schließlich erscheint der Anspruch als unhaltbar, Fragen der Geltungsbe-gründung als Leitfaden der Entwicklungstheorie vorab klären zu können. Hier taucht das gleiche Problem wie in Kohlbergs Moraltheorie auf: Es wird dann zwar geltungstheoretisch begründet, daß die Subjekte eine bestimmte Abfolge von Kommunikationsstufen durchlaufen müssen, um sozial handlungsfähig zu werden. Aber es handelt sich dabei nur um ein Vorurteil, das spekulativ bleiben muß und schon vorab die empirische Forschung der sozialen Entwicklung mit dieser Unsicherheit belastet.

Die Erklärungsstrategie von Habermas liegt noch vergleichsweise nahe an entwicklungspsychologischen Theorien: sie legt den Schwerpunkt auf die handelnden Subjekte, die in sozialen Beziehungen ihre Handlungspläne koordinieren.<sup>46</sup> Die Stufenbeschreibungen von Selman und Kohlberg finden bei ihm zwar eine weitgehende Bestätigung. Es bleibt jedoch bei einer Plausibilität, die lediglich auf einer Anstrengung des Begriffs beruht, so daß weiterhin offen bleibt, wie unter interaktionistischer Sichtweise eine stufenförmige Entfaltung sozialer Kompetenzen *empirisch* gehaltvoll rekonstruiert werden kann.

### 3.2 Argumentative Selbstwidersprüche als Lernzwang? Die Theorie kollektiver Lernprozesse

Aus soziologischer Sicht ist zu fragen, ob das Modell der sozialen Perspektivenkoordination hinreicht, um Einsicht in soziale Interaktionen als Motor des Aufbaus subjektiver Kompetenzen zu gewinnen. Im Gegensatz zu Habermas sieht Miller im Konzept der sozialen Perspektivenkoordination "...nur eine erste Annäherung an ein Verständnis der Mechanismen einer intersubjektiven Handlungskoordination...". (Miller 1986, 351) Fortschritte sucht Miller durch einen umfassenden Ansatz einer *soziologischen Lerntheorie* zu erzielen, der die Gegenlage einer subjektzentrierten entwick-

---

46 Besonders deutlich wird dies in den evolutionstheoretischen Arbeiten von Habermas, in denen ein Vorrang entwicklungspsychologischer Erklärungen individueller Lernprozesse behauptet wird, die nachfolgend in gesellschaftliche Lernprozesse umgesetzt werden (vgl. Habermas 1976, 36). Es wird jedoch nicht klar, wie man sich diesen Umsetzungsprozeß im einzelnen vorzustellen hat (vgl. Freitag 1983). Deshalb stellen Miller (vgl. den nächsten Abschnitt) und Eder (1985) in der ontogenetischen und historischen Umsetzung dieser Programmatik auf einen Vorrang "kollektiver Lernprozesse" um.

lungspsychologischen und einer auf intersubjektive Koordinationen abstellenden soziologischen Sichtweise radikalisiert. Weder der symbolische Interaktionismus noch die daran anknüpfenden Ansätze soziokognitiver Entwicklung stellen eine empirisch tragfähige Programmatik der Untersuchung sozialer Interaktionsprozesse bereit. Eine solche Programmatik verfolgt Miller mit dem Konzept *kollektiver Lernprozesse*. Zwei Gründe lassen eine breitere Erörterung dieses Ansatzes als lohnend erscheinen: Zum einen expliziert Miller den auch *empirisch umsetzbaren* Bedeutungsgehalt der Kommunikationstheorie für eine Theorie der Entwicklung sozialer Kompetenz. Zum anderen stellt Miller mit einer bis dahin nicht erreichten Schärfe genuin *entwicklungstheoretische* Desiderate heraus.

In einem ersten Schritt konzentriert sich Millers Systematik auf das konstitutionstheoretische Problem, wie es überhaupt möglich ist, daß ein Subjekt etwas *strukturell Neues* lernt. Allein aufgrund einer bereits entwickelten Innenorganisation, so lautet das Argument, kann ein Subjekt keine strukturellen Lernfortschritte erzielen. "Strukturelles Lernen wird somit für subjektzentrierte Ansätze zu einer paradoxen Angelegenheit." (Miller 1987, 196) Im Vordergrund steht demnach die Frage nach dem Neuen in der Entwicklung (vgl. auch Oevermann 1991): Wie kann ein Subjekt etwas Neues lernen und welches ist die universelle Dynamik dieser Entwicklung (vgl. Miller 1986, 253ff.)? In dieser Frage stellt Miller einen genetischen Individualismus gegen einen genetischen Interaktionismus, der soziale Interaktionen als konstitutiven Grund sozialer Lernprozesse betrachtet (vgl. ebda. 15ff.). Die sozial-kognitiven Ansätze, soweit sie über Konzepte des kognitiven Konflikts oder der Überführung von Inkonsistenz in Konsistenz des Selbst-Welt-Verhältnisses die Entwicklungsdynamik an das Subjekt binden, sind dem genetischen Individualismus zuzuschlagen. *Die These der sozialen Konstitution subjektiver Kompetenzen*, wie sie in der Spracherwerbsforschung und der Moralthorie Piagets entwickelt wurde, *sieht die dialogische, kooperative Lösung intersubjektiver Koordinationsprobleme als Antrieb der individuellen Lernprozesse*.

Mit dem Begriff des "kollektiven Lernens" soll nicht die Lerninstanz vom Subjekt aufs Kollektiv verschoben werden. Es sind nach wie vor einzelne Individuen, die etwas lernen können. Aber - und in diesem Punkt hebt Miller (1986, 16f.) den Interaktionismus vom Individualismus ab - der Lernmechanismus ist nicht in intramentalen, sondern intersubjektiven Prozessen zu suchen. Nur in diesen Prozessen ist es möglich, über die Konstitution neuer Erfahrungen Wissen zu relativieren, zu reorganisieren und zu restrukturieren.

ren. Es handelt sich dabei nicht um das Lernen eines Kollektivs, sondern um individuelles Lernen im Kollektiv (vgl. ebda. 32). Die Mechanismen des Lernens eines Individuums in der Gruppe lassen sich als Formen argumentativen Dialoges rekonstruieren, weil eben dadurch die Entstehung und Lösung intersubjektiver Koordinationsprobleme beschrieben werden können. Mit diesem Konzept kollektiver Lernprozesse entwirft Miller einen argumentationstheoretischen Ansatz moralischer Entwicklung, den er explizit an Kohlberg vorbei an die Moraltheorie Piagets anschließt. In dieser habe Piaget subjektive Kompetenzen im Sinne der sozialen Konstitutionshypothese rekonstruiert (vgl. ebda. 212ff.).

Um die Stärken und Schwächen der Millerschen Lerntheorie zu verdeutlichen, ist es nützlich, jene Unterscheidung von strukturanalytischen und entwicklungstheoretischen Aspekten zu übernehmen, die Miller an die Moraltheorie Piagets heranträgt. Der strukturanalytische Aspekt betrifft die Frage, ob überhaupt Zusammenhänge zwischen Formen sozialer Interaktion und Formen sozialen Denkens erfaßt und beschrieben werden können. Der entwicklungstheoretische Aspekt betrifft die Frage, was der Grund ist, warum die Entwicklung so und nicht anders verläuft. Der erste ist also der beschreibungstheoretische und der zweite der erklärungsstheoretische Aspekt.

Miller wählt einen bestimmten Argumentationstyp, um die interaktive Konstitution moralischen Bewußtseins zu rekonstruieren. Der Grund: Nur die Interaktionsform kollektiver Argumentation kann fundamentale Lernprozesse in Gang setzen und weitertreiben (vgl. ebda. 362). Unter strukturanalytischer Perspektive ist die Logik der kollektiven Argumentation, d.i. die intersubjektive Koordination von Widersprüchen, der Lerngegenstand. "Die Logik der Argumentation befaßt sich mit der Frage, welches die legitimen kommunikativen Formen von Widersprüchen sind." (ebda. 26) Durch die Methode des Widersprechens wird etwas kollektiv Strittiges auf der Grundlage eines schon hergestellten kollektiv Geltenden in ein neues kollektiv Geltendes überführt. Den Prozeß argumentativen Lernens rekonstruiert Miller anhand dreier Kooperationsprinzipien einer kollektiven Argumentation:

"Eine Aussage zählt dann zum Bereich des kollektiv Geltenden, wenn sie von den Argumentierenden unmittelbar akzeptiert wird (Verallgemeinerungsprinzip); eine Aussage führt dann zur Erweiterung oder Einschränkung des kollektiv Geltenden, wenn sie von einem oder einigen der Argumentierenden nicht bestritten (d.h. ihre

Negation nicht auf kollektiv Geltendes zurückgeführt) werden kann (Objektivitätsprinzip); und der Bereich des kollektiv Geltenden muß dann erweitert oder eingeschränkt werden, wenn das, was unter den an einer Argumentation Beteiligten kollektiv gilt, Widersprüche enthält (Wahrheits- bzw. Konsistenzprinzip)." (ebda., 29)

Voraussetzen muß diese Vorgehensweise allerdings eine schon hergestellte Intersubjektivität, sonst könnte Sozialität nicht als Ursache sozialer Lernprozesse fungieren. Intersubjektive Koordinationen beruhen immer auf einer nicht hintergehbaren Basis eines bereits kollektiv Geltenden. Deshalb "...lassen sich diese Kooperationsprinzipien einer Argumentation auch verstehen als grundlegende Strukturprinzipien von Sozialität." (ebda.) In dieser Weise führt Miller, ganz nach Art der Diskurstheorie von Habermas, inter-subjektive Verständigung als Letztbezug der Lerntheorie ein.

Mit diesem Konzept wird die grundlegende strukturanalytische Frage nach der *Unterscheidung von Struktur und Inhalt* sozialer Kognition aufgegriffen. Diese reformuliert Miller als Frage nach der Trennung von formalem und inhaltlichem Interaktionswissen (vgl. ebda., 248ff.). Das formale Wissen, gefaßt als Logik der Argumentation, beinhaltet die Methode der Erzeugung und Aneignung eines inhaltlichen (sozialen und normativen) Wissens. Das formale Interaktionswissen umfaßt die Regeln der Erzeugung eines materialen sozialen und moralischen Wissensbestandes. Den synchronischen, strukturanalytischen Aspekt: d.h. die Frage, "...in welcher systematischen Beziehung ein formales Wissen im Sinne der Logik der Argumentation und ein materiales Wissen im Sinne eines Weltbildwissens zueinander stehen..." (ebda., 249), untersucht Miller anhand zweier empirischer Fallstudien zum Übergang von einem präkonventionellen zu einem konventionellen Moralbewußtsein (vgl. ebda., 364ff.). Dabei arbeitet er die Logik der Argumentation heraus, wie sie den Stufen 2 und 3 sozialer Perspektivenübernahme nach Selman (reziprok und gegenseitig) und moralischen Bewußtseins nach Kohlberg (instrumenteller Austausch, Gruppennormen) entspricht. Der *strukturanalytische* Gewinn des Millerschen Ansatzes liegt im direkten empirischen Zugriff auf Prozesse sozialer Interaktion, so daß der Zusammenhang zwischen sozialer Interaktion (gefaßt als kollektive Argumentation) und sozialer Kognition (bzw. moralischem Bewußtsein) nicht nur über Begriffe rekonstruiert wird, die in einem tautologischen Verhältnis zueinander stehen.



Millers *entwicklungstheoretische* Ausführungen allerdings bleiben weitgehend Spekulationen. Kollektive Lernprozesse sind nicht nur Lerngegenstand, sondern zugleich Lernmechanismen. Millers entwicklungstheoretische These lautet,

"...daß eine gelingende Praxis des kollektiven Argumentierens eine notwendige Voraussetzung für die Konstitution derjenigen empirisch-theoretischen bzw. normativ-moralischen Erfahrungen bildet, die im einzelnen Subjekt allererst eine grundlegende Reorganisation und Weiterentwicklung seines formalen Wissenssystems (Logik der Argumentation) und somit fundamentale Entwicklungsschritte ermöglichen und die darüber hinaus auf das einzelne Subjekt einen ganz bestimmten Zwang zur Fortentwicklung seines formalen Wissens ausüben." (ebda., 251f.)

Kann in dieser Weise eine universale Entwicklungsdynamik sozialer Lernprozesse bestimmt werden? Gesetzt, das Individuum könnte nur durch Teilnahme an kollektiven Argumentationen ein zunehmend rationales formales Wissenssystem aufbauen (Verallgemeinerungsprinzip), und es könnte nur im Rahmen kollektiver Lernprozesse die eigenen Erkenntnisstrukturen verändern (Objektivitätsprinzip): Man wüßte noch nicht, was ein Individuum dazu anhält, diese Entwicklung zu durchlaufen, die Nötigung zu sozialen Lernprozessen wäre nicht ersichtlich.

Welches also sind die in der Praxis kollektiven Argumentierens eingeholten Erfahrungen, die einen Zwang zur Fortentwicklung des formalen Wissens ausüben? Ein Lernzwang kann nach Miller (ebda., 329) von Argumentationen nur dann ausgehen, wenn sie Problemsituationen schaffen, die für das einzelne Individuum eine "kritische Qualität" haben und deren Auflösung einen Fortgang der kollektiven Argumentationen zwingend erfordert. Diese Problemsituationen werden durch (nichtintendierte) *Selbstwidersprüche* erzeugt, in die sich die Argumentationsteilnehmer verstricken. Der Grund: Kein Argumentationsteilnehmer wird es sich erlauben können, Selbstwidersprüche auf sich beruhen zu lassen. Andernfalls würde das Wahrheitsprinzip von Argumentationen verletzt, d.h. man gäbe zu erkennen, daß man an einer gemeinsamen Wahrheitsfindung (d.i. kommunikative Verständigung) überhaupt nicht interessiert sei (vgl. ebda. 330). Miller erhebt die mit Selbstwidersprüchen verbundenen, unausweichlichen Rationalisierungszwänge (die Nötigung, Selbstwidersprüche argumentativ aufzulösen) zur universalen Entwicklungsdynamik sozialer Lernprozesse.

Diese Fassung des Mechanismus sozialer Lernprozesse kann allerdings an strategisch entscheidenden Punkten: den Anfängen und den späten Phasen der Ontogenese, nicht durchgehalten werden, so daß sehr in Zweifel steht, ob dieser Mechanismus universell ist. Diese Probleme sieht Miller selbst (ebda. 334ff.) mit aller Klarheit, vermag sie jedoch nur höchst spekulativ zu bearbeiten. Die Wahrnehmung und die Lösung von Selbstwidersprüchen stehen unter umfangreichen kognitiven Voraussetzungen, die selbst erworben werden müssen. Es hilft nicht weiter, Intersubjektivität vorauszusetzen - und dies gar noch unter nativistischen Annahmen (vgl. ebda. 334), die doch konstitutionstheoretisch überwunden werden sollen.<sup>47</sup> Eine soziale Konstitutionstheorie, die die Rolle der Innenorganisation des Subjekts und dessen sensomotorische Eigentätigkeiten unterschätzt, wird die Fragen nach den Anfängen der Ontogenese nicht bestehen können. In den späten Phasen der Entwicklung, das konzidiert Miller (ebda. 337) selbst, können Selbstwidersprüche bewußt in Kauf genommen werden, so daß hier nicht mehr von einem Lernzwang die Rede sein kann.

Diese Einwände sollen deutlich machen, daß im Rahmen einer Argumentationstheorie kein durchgehender Entwicklungsmechanismus rekonstruiert werden kann, der die These der sozialen Konstitution von Subjektstrukturen einsichtig werden läßt. Die harte Gegenstellung von Individualismus und Interaktionismus setzt die soziale Konstitutionstheorie jedoch unter eben diesen Belegzwang und verschärft damit die Frage nach dem Entwicklungsmechanismus. Die kognitive Entwicklung wird nach Piaget durch die Überwindung von Ungleichgewichten durch die Funktion der Äquilibration vorangetrieben. Die Prozesse des Erwerbs kognitiver Operationen können intramental beschrieben werden. Dagegen setzt der Sozialkonstruktivismus die interaktive Ko-Operation als Voraussetzung der Beherrschung von Operationen (vgl. Doise/Palmonari 1984; Mugny/Paolis/Carugati 1984). Dann aber stellt sich wiederum die Frage, was die Subjekte dazu befähigt, an Ko-Operationen teilzunehmen.<sup>48</sup> An diesen Fragen setzt die Sozialisationstheorie von Oevermann an.

---

47 In diesem Punkt fällt Millers "genetischer Interaktionismus" hinter Piagets "genetischen Individualismus" zurück, der lediglich auf die sensomotorische Ausstattung der Subjekte und allgemeine, bereits in der Naturgeschichte gebildete funktionale Konstanten rekurriert.

48 Die Revision eines intramentalen Begriffs der Kognition (vgl. Forman/Kraker 1985) löst diese Frage nicht auf. Doise/Palmonari (1984) sprechen von einer "Ursachenspirale", die zwar die Alternative Subjekt oder Sozialität umschiffet, aber die Beziehung zwischen diesen Dimensionen nicht zu erhellen vermag. So erklärt etwa der soziale Konflikt, dem aus

### 3.3 Entwicklung in der objektiven Struktur sozialisatorischer Interaktion

Eine konsequent durchgeführte Theorie der sozialen Konstitution der Ontogenese muß die Logik der Entwicklung subjektiver Fähigkeiten außerhalb der Subjekte verorten. Ein wichtiges Argument für diesen Standpunkt liefert das Dilemma, in dem sich eine über das kommunikative Handeln und die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten der Subjekte geführte soziale Konstitutionshypothese verfängt, und zwar eben in bezug auf die Erwerbsfrage. Die allgemeinen Regeln der intersubjektiven Verständigung sollen allererst den Dialog erzeugen und *gleichzeitig* zur Teilnahme am Dialog befähigen.

"Die Theorie führt in ein von ihr selbst nicht lösbares Dilemma, wenn nach den Bedingungen des Erwerbs und der Entfaltung dieser Kompetenz gefragt wird: Einerseits ist nämlich die entfaltete Kompetenz notwendige Bedingung für die Herstellung intersubjektiv verständlicher Kommunikation, andererseits kann das Kind, das über diese Kompetenz noch nicht verfügt, sie nur über die Teilnahme am intersubjektiv verständlichen Dialog erwerben." (Oevermann u.a. 1976, 397)

Es muß demnach eine Fassung der sozialen Konstitutionshypothese entwickelt werden, die nicht auf die subjektive Fähigkeit der Teilnahme an intersubjektiven Koordinationsprozessen rekurrieren muß.

Für die noch fehlende soziale Handlungsfähigkeit des Kindes - und darauf zielt Oevermanns These der sozialen Konstitution von Subjektstrukturen ab - muß ein Äquivalent gefunden werden, das außerhalb des Subjekts liegt und den Aufbau von Subjektstrukturen in sozialen Interaktionen unter objektiv beschreibbaren (und nicht nur geltungstheoretisch verhandelbaren) Bedingungen einsichtig macht. Dieses Äquivalent bilden die in Prozessen der *sozialisatorischen Interaktion* (d.h. in Eltern-Kind-Beziehungen) erzeugten *latenten Sinnstrukturen*, die die soziale Kognition des Kindes strukturell übersteigen "...und entsprechend ihrer objektiven Bedeutung das

---

dieser Sicht eine entscheidende Bedeutung für die Entwicklung beigemessen wird (vgl. Goodnow 1990, 103), für sich genommen noch keineswegs, wie die Subjekte in die Lage versetzt werden, die entsprechenden Differenzerfahrungen einzuholen. Auch andere sozialkonstruktivistische Ansätze flüchten sich in bezug auf die zentrale Frage nach dem Entwicklungsmechanismus in vorsichtig formulierte Spekulationen (vgl. z.B. Auwärter/Kirsch 1984).

praktische Handeln des Kindes regulieren." (ebda.) In den frühen Phasen der Ontogenese werden die das kindliche Handlungsvermögen übersteigenden Sinnstrukturen über fiktive Unterstellungen der Eltern erzeugt, die dem kindlichen Handeln mehr Bedeutung und dem Kind mehr Kompetenz zuschreiben als dies tatsächlich der Fall ist.

Sozialisations-theoretisch grundlegend ist demnach die Differenz zwischen den Strukturen der sozialisatorischen Interaktion, die das Handeln organisieren und den konstruktiven Bildungsprozeß der Subjekte fundieren, und den subjektiven Rekonstruktionen und Repräsentationen dieser Strukturen. In dieser Differenz liegt denn auch der Grund, warum jede Bewußtseinstheorie die Ebene der Konstitution kognitiver Fähigkeiten gar nicht erreicht. In der Eltern-Kind-Interaktion werden Sinnstrukturen erzeugt, denen der Status einer eigenständigen, von den kognitiven Fähigkeiten des Kindes unabhängigen Realität zukommt. Im Verlauf der Sozialisation werden diese Sinnstrukturen für die Nachwachsenden dadurch zum expliziten Erfahrungs- und Lerngegenstand, daß die kompetenten Bezugspersonen, ausgestattet mit der vollen Fähigkeit des Sinn- und Bedeutungsverständnisses, stellvertretend für die Kinder die Handlungsbedeutungen interpretieren. Durch diese Interpretationen werden wiederum die anschließenden Handlungen der Kinder organisiert. In dieser Weise werden im Interaktionssystem Handlungsstrukturen erzeugt, die zum Gegenstand kognitiver Interiorsationsleistungen der Subjekte werden.

In Prozessen der sozialisatorischen Interaktion zeigt sich die *objektive* Strukturiertheit von Sozialität, in der sich Subjektstrukturen bilden. Diese objektive Strukturiertheit läßt sich nicht über an die subjektive Kommunikationskompetenz gebundene Lösung von Koordinationsproblemen zeigen. Konstitutionslogisch vorgeordnet sind nicht geltungstheoretisch explizierbare Regeln, über die intersubjektive Koordinationsprobleme gelöst werden - so jedenfalls lautet das Argument der Habermas-Kritik von Oevermann (1983, 239; 1986, 27ff.). Ein über Sinn strukturiertes Handeln ist immer schon ein koordiniertes Handeln, weil ein nicht koordiniertes Handeln keinen Sinn machen würde. In Abhebung von Habermas' Kommunikationstheorie werden allgemeine Sinnstrukturen der diskursiven Verfügbarkeit entzogen: diese sind objektiv gegebene Bedingungen von Diskursen, deren Gültigkeit in Diskursen von vornherein nicht zur Disposition steht. In dieser Weise kann die soziale Konstitutionshypothese nicht nur im Modell intersubjektiver Relationen, sondern in Subjekt-Objekt-Relationen entfaltet werden. Der Prozeß der Sozialisation wird deshalb nicht auf die Teilnahme an

Diskursen (Strategien der Lösung von Koordinationsproblemen), sondern auf die Objektivität der die Sozialität konstituierenden Regeln bezogen.

Bezüglich der Entwicklung der *Fähigkeit der Perspektivenkoordination* heißt das, daß ein Kind in einer Struktur der sozialisatorischen Interaktion handelt, die der Kommunikation zwischen handlungskompetenten Subjekten strukturell entspricht. Diese Struktur wird allerdings in der sozial-kognitiven Kompetenz des Kindes noch nicht repräsentiert, so daß die Struktur der sozialisatorischen Interaktion in bezug auf die soziale Kompetenz des Kindes als eine Unterstellung fungiert. Dem Kind wird systematisch mehr an sozial-kognitiver Kompetenz zugeschrieben als es tatsächlich erworben hat. Durch diese Unterstellung wird es dem Kinde möglich, im Rahmen der konkreten Eltern-Kind-Beziehung an sozialen Interaktionen teilzunehmen und über die Verarbeitung dieser Handlungserfahrungen eine sozial-kognitive Kompetenz aufzubauen. Es sind nicht die bereits vorliegenden Voraussetzungen einer schon erworbenen sozial-kognitiven Kompetenz, die soziale Interaktionen ermöglichen, sondern umgekehrt ist es die objektiv gegebene Struktur der sozialisatorischen Interaktion, die den kognitiven Erwerbsprozeß ermöglicht (vgl. Oevermann u.a. 1976, 377). In diesem Sinne ist dann auch die kognitive Theorie Piagets, soweit sie auf individuelle Erwerbsprozesse abzielt, im Sinne einer sozialen Konstitutionshypothese zu modifizieren, denn erklärungs-theoretisch primär ist nicht die Kognition, sondern die Struktur der sozialisatorischen Interaktion (vgl. ebda., 397).

Mit der Vorstellung, daß es objektive Sinnstrukturen sind, in denen sich die Subjektentwicklung vollzieht, ist eine grundlegende Annahme über die Beschaffenheit sozialwissenschaftlicher Gegenstände verknüpft, die mit der *These der Textförmigkeit der sozialen Wirklichkeit* (vgl. Oevermann 1986; Oevermann u.a. 1979) zum Ausdruck gebracht wird. Demnach können Sozial- und Subjektstrukturen auf die Logik und die Regeln von Sprache bezogen werden. Jedwedes sinnstrukturierte - sprachliche wie vorsprachliche - Handeln läßt sich in die Form eines Textes bringen. Alle Handlungen, so lautet das Argument, ob sprachliche oder nichtsprachliche, beziehen als über Sinn strukturierte Handlungen ihre Bedeutungsfunktion von der sprachlichen Bedeutungsfunktion (vgl. Oevermann 1986, 46). Damit wird die Sprache konstitutionslogisch vorgeordnet, der Gegenstand der Sozialwissenschaften ist stets ein textförmiger und dies gilt auch für außersprachliche Ausdrucksformen des Handelns. Wir finden eine Realität vor, die nach Art von Sprechhandlungen sich immer schon selbst beschreibt (vgl. Oevermann 1984, 3). Der Zugriff auf sozialwissenschaftliche Gegenstände

- und hierin liegt die methodologische Pointe dieser These - bedarf keiner eigenen Beschreibungssprache, sondern es geht lediglich darum, die Gegenstände selbst zum Sprechen zu bringen.<sup>49</sup> Demnach läßt sich das, was Subjekte ausbilden, als Text fassen, dessen Struktur wie die Bedeutungen von Sprechhandlungen rekonstruiert werden kann.<sup>50</sup>

Wenn die sozialisatorische Interaktion das praktische Handeln der Subjekte strukturiert und über die Interiorisation dieser Strukturierung entwicklungs-wirksam wird, stellt sich die Frage nach der *Herkunft* dieser Strukturierung. An diesem Punkt verweist Oevermann auf Regeln, die unterschiedliche Reichweiten haben können (historisch-spezifische bis universelle). Die universellen Regeln sind konstitutiv für Sozialität überhaupt. In Absetzung von Habermas stellt Oevermann von der geltungstheoretischen Überprüfung nicht hintergebar und daher nicht kritisierbarer Regeln (die selbst immer kritisierbar sein muß, also hypothetisch bleibt) um auf die Feststellung der Existenz nicht kritisierbarer und daher konstitutionslogisch vorgeordneter Regeln (die selbst nicht kritisierbar ist und in diesem Sinne den Rahmen einer Diskurstheorie verläßt). Dabei läßt sich die konstitutionslogisch vorzuordnende Strukturiertheit von Sozialität, wie sie in den Strukturen der sozialisatorischen Interaktion zum Ausdruck kommt, als eine zweckfrei sich reproduzierende Reziprozität bestimmen (vgl. Oevermann 1986, 30). Unterhalb dieser allgemeinsten Ebene der Strukturierung sozialen Handelns liegen Typen von Regeln, die ebenfalls universell, weil ihrem materialen Gehalt nach nicht kritisierbar sind: Oevermann (ebda., 29) nennt universal-grammatische und universalpragmatische Regeln, Regeln des logischen Schließens und Regeln der Moral. Die Universalität bzw. Nichtkritisierbarkeit von Regeln erweist sich notwendig bei jedem Versuch ihrer Kritik, denn jede Kritik muß diese Regeln selbst wieder in Anspruch nehmen.

Wie ist nun das Verhältnis der sozialen Konstitutionstheorie zu strukturge-netischen Erklärungsstrategien Piagetscher Prägung? Zwar spricht Oevermann (1979, 158) von einer "...*Ergänzung* der Entwicklungspsychologie um die These der sozialen Konstitution der Entwicklungslogik..." (Hervorhebung von mir, T.S.), welche die subjektiven Konstruktionsleistungen angemessen zu berücksichtigen habe, aber diese bilden unter explanativen

---

49 Hier sieht Oevermann (ebda.) den entscheidenden Unterschied zu den Naturwissenschaften, deren Gegenstand sprachlos ist.

50 Dieser sprachtheoretische Fokus unterliegt auch den Entwicklungstheorien von Habermas und Miller, die mit der Rekonstruktion intersubjektiver Koordinationsprozesse befaßt sind.

Gesichtspunkten doch eine untergeordnete Ebene, so daß über eine Ergänzung hinausgehend eine *erklärungslogische Wende* vollzogen wird: Die Handlungen der nachwachsenden Subjekte sind in die Struktur der sozialisatorischen Interaktion eingebettet und erhalten gerade dadurch Bedeutungen, die a posteriori wahrgenommen und kognitiv verarbeitet werden können.

"Eine Struktur, deren Erzeugung die Kapazität des sich bildenden Subjekts bei weitem übersteigt, wird auf diese Weise gleichwohl realisiert und homolog erfahrbar und unter dieser Bedingung zum Antrieb der Entwicklung, sofern die *Konstruktionstätigkeit* des Subjekts als *Rekonstruktionstätigkeit* in Gang gesetzt wird." (ebda., 160)

Der Piagetsche Vorrang des Konstruktivismus handelnder und erkennender Subjekte wird, plakativ gesprochen, bei Oevermann abgelöst vom Vorrang der sozialen Interaktion bzw. des Sozialkonstruktivismus.

Während Piaget die Bildung kognitiver Strukturen ausgehend von der sensomotorischen Ausstattung des Organismus rekonstruiert, steht die Subjektentwicklung bei Oevermann unter dem Vorrang der Sozialität. Dabei setzt die These der Textförmigkeit sozialwissenschaftlicher Gegenstände die regelgeleitete Konstitution dieser Gegenstände voraus und Regeln wiederum setzen strukturierte Sozialität voraus. Diese ist als zweckfrei vollzogene, wechselseitige Reziprozität "...die Fundierungsschicht, in der alle Lebensäußerungen einer Gattung letztlich verankert sind und strukturiert werden." (Oevermann 1986, 56) Daraus folgt wiederum, daß die Sozialität der Subjektentwicklung gerade nicht mit der Grundeinheit der *Handlung* und entsprechend mit Prozessen der Handlungskoordination erfaßt werden kann. "Eine individuelle Handlung ist als Teil der Reziprozität, in die sie von vornherein eingelassen ist, immer schon mit anderen koordiniert, ohne das existierte sie gar nicht." (ebda., 57) Die Grundeinheit sozialwissenschaftlicher Gegenstandsbereiche kann deshalb nur die *Interaktion* sein (vgl. Oevermann 1979, 161), gefaßt als jene Reziprozität, die allem sinnstrukturierten Handeln unterliegt. Aus dieser Perspektive "...besteht die soziale Welt aus einem ununterbrochenen Strom von Interaktionen, aus dem sich unter spezifischen Kontextbedingungen individuelle Handlungen herauslösen und isolieren lassen - nicht umgekehrt, wie in den Handlungstheorien." (Oevermann 1986, 60) Damit wäre eine Grundlage für die im Vorangehenden vielfach thematisierte Überwindung bewußtseins- und reprä-

sentationstheoretischer Verkürzungen in der sozial-kognitiven Entwicklungstheorie geschaffen.

### 3.4 Regelontologie und Regelerwerb. Die Grenzen der sozialen Konstitutionstheorie

Wie ist nun die entwicklungs- und sozialisationstheoretische Tragfähigkeit der sozialen Konstitutionstheorie einzuschätzen? Wie wir gesehen haben, weisen die drei vorlaufend erörterten Versionen Differenzen auf, die sicherlich am markantesten in der Kontrastierung der Habermasschen und der Oevermannschen Versionen zum Vorschein kommen. Für eine kritische Einschätzung ist eine schärfere Konturierung der sozialen Konstitutionshypothese vorteilhaft. Hierzu bietet sich die Frage an, ob die von Oevermann nachdrücklich herausgestrichene fundamentale Differenz zur Habermasschen Theorie kommunikativen Handelns tatsächlich vorliegt und ob ihr eine prominente Rolle in einer sozialen Konstitutionstheorie subjektiver Kompetenzen zukommt. Im Kern geht es dabei um folgende Fragen: 1. Kann man die Metaphorik und Simplifizierung der Beschreibung intersubjektiver Koordinationsprozesse überwinden, ohne die handelnden Subjekte als Lerninstanzen aus dem Blick zu verlieren? 2. Welche Rolle spielen universelle Regeln in der Subjektentwicklung, wie können sie konstitutionstheoretisch angemessen eingeführt werden? 3. Welche Konsequenzen hat eine auf Sprache und Text zentrierte Konzeptualisierung sozialwissenschaftlicher Gegenstände?

1. Ein *erster* Punkt ist sicherlich zu beachten: Oevermanns Begriff der *sozialen Interaktion* läßt sich nicht auf das Handeln eines Individuums reduzieren, welches auf das Handeln anderer Individuen allererst bezogen werden müßte. Die Vorordnung der Koordination und des Verstehens sozialer Handlungen, wie sie in der Handlungstheorie Webers, dem symbolischen Interaktionismus Meads und den daran anschließenden Entwicklungstheorien sozialer Kognition sowie der Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas zu finden ist, ersetzt Oevermann durch die Vorordnung einer schon hergestellten Sozialität als Bedingung sinnhaften und sozialen, weil auf das Handeln anderer Personen schon bezogenen Handelns (vgl. Oevermann 1986, 55ff.). Damit werden Phänomene wie der subjektive Sinn des sozialen Handelns eines Individuums, Intersubjektivität, die gelingende Praxis kollektiver Argumentationen, Perspektivenübernahme wie auch die Subjektentwicklung in ihren verschiedenen Dimen-



sionen als aus den Strukturen der sozialen Interaktion abgeleitete Fälle behandelt. Insoweit finden wir bei Oevermann die Position des Sozialkonstruktivismus bzw. einer sozialen Konstitutionstheorie konsequenter als in anderen Entwürfen entfaltet.

Diese Strategie läuft jedoch Gefahr, die handelnden Subjekte als *Lerninstanzen* und als *Produzenten von Sinnstrukturen* in den Hintergrund zu drängen.<sup>51</sup> Die strukturgenetische Theorie Oevermanns behauptet eine den Subjekten äußerliche Herkunft der basalen Strukturierungen; die sinnhaft handelnden Subjekte sind diesen Strukturen immer schon unterworfen, eben deshalb sind intersubjektive Koordinationsprobleme nicht im Sinne Habermas' und Millers konstitutiv für die Subjektentwicklung. Dann aber erhebt sich - ontogenetisch wie phylogenetisch - die Frage nach dem Ort der Produktion dieser Strukturen, wenn sie nicht einfach als Ausgangsbedingungen gesetzt werden.<sup>52</sup>

2. Das führt uns zu einem *zweiten* wichtigeren, weil dem ersten konstitutionslogisch vorgeordneten Punkt, der nun allerdings keine wesentliche Differenz zu Habermas' Theorie erkennen läßt. Der Gegenstandsbereich der Sozialwissenschaften, soziale Interaktionen im oben explizierten Sinne, wird über universelle, weil nicht kritisierbare Regeln gefaßt, die zugleich transzendente Kategorien und empirische, d.h. rekonstruierbare Gesetzmäßigkeiten darstellen. In ganz der gleichen Weise entfaltet Habermas das

---

51 Entscheidend für diese Kritik ist die Frage der *Strukturgenese*. Eine Alternative wäre, die Frage der *Strukturlogik* in den Mittelpunkt zu stellen. Aus dieser Perspektive hält Döbert (1992) mit guten Gründen der sozialen Konstitutionstheorie einen soziologischen Reduktionismus vor. Allerdings weitet er die Bedenken zu einem Einwand gegen die Notwendigkeit aus, die kognitive Entwicklungstheorie Piagets zu soziologisieren. Strukturtheoretisch, also auf der Ebene der Logik operativer Denkstrukturen, mache es keinen Unterschied, ob Handlungen individuell oder in sozialen Interaktionen koordiniert werden, weil sich dabei identische Strukturen herausbilden. Diese Position vermag dann aber den Umstand nicht mehr angemessen zu berücksichtigen, daß die frühesten Erfahrungen im Umgang mit anderen Subjekten gemacht werden, so daß auf der Ebene strukturgenetischer Erklärungen die soziale Interaktionsfähigkeit konstitutionslogisch vorgeordnet werden muß und deshalb eine soziologische Modifikation Piagets durchaus sinnvoll ist (vgl. Sutter 1992, 431ff.).

52 Insofern vermag auch die soziale Konstitutionstheorie die unbefriedigende Aufspaltung der Entwicklungstheorie in individualistische und sozialkonstruktivistische Aspekte nicht zu überwinden. Wenn man von der sozialen Interaktion, bestehend aus bereits koordinierten Handlungen, welche in die Ordnung einer bestehenden Praxis eingespannt sind, als Grundkategorie der Analyse ausgeht (vgl. Barth/Charlton 1988, 4), so rückt zugleich die Frage in den Blick, wie diese Ordnung durch Prozesse der Handlungskoordination immer wieder hergestellt und verändert wird.

diskurstheoretische Fundament seiner Theorie, mit dem einzigen Unterschied zu Oevermann, daß er das diskurstheoretische Fundament nicht verläßt, d.h. nicht nur den partikularen, sondern auch den universellen Regeln einen nur hypothetischen, diskursiv verhandelbaren Status zuspricht. Das Gemeinsame der beiden Entwürfe ist ihre *regelontologische Grundlegung*, expliziert über die Nicht-Kritisierbarkeit der universellen Regeln, die hüben als hypothetisch verhandelbare, drüben als objektiv existierende gefaßt werden. Hier finden wir gewissermaßen eine "weiche", dort eine "harte" Fassung der Regelontologie.<sup>53</sup>

Diese Gemeinsamkeit mündet nun in einen *dritten* zentralen Punkt: Reicht es unter einer entwicklungstheoretischen Perspektive hin, die soziale Konstitutionshypothese auf nicht hintergehbare Regeln zulaufen zu lassen? Tatsächlich sprengt Oevermann ja nicht den geltungstheoretischen Rahmen, wenn er sagt, im Falle universaler Regeln stelle sich die Frage der Geltung nicht mehr, weil sie ohnehin gelten. Damit aber wird die Frage, ob die behaupteten konstitutiven Regeln nicht selbst unter naturgeschichtlich entwickelten Voraussetzungen erst entstanden sind, schlichtweg abgeblockt. Statt dessen werden ontologisierend konstitutive Regeln eingeführt, die zwischen der Natur und den sozio-kulturellen Lebensformen der Subjekte liegen (vgl. Reichertz 1988). "Geschichte wird erst - in ihrer spezifischen Differenz zur Evolution oder zur Naturgeschichte - auf der Basis der universellen Regeln von Sozialität bzw. durch diese eröffnet." (Oevermann 1991, 284) Entsprechendes würde dann für die Entwicklung sozialer Handlungsfähigkeit gelten, auch diese würde durch präexistente Regeln der Sozialität angesprochen. Diese Theorieanlage muß dann weder - wie bei Piaget - sich der naturalen Ausgangsbedingungen der Ontogenese versichern noch - wie bei Habermas - sich Problemen der Geltungsbegründung von Regeln stellen.

---

53 Das Problem der Regelontologie ergibt sich aus einer grundsätzlich innerhalb der Sprache ansetzenden Perspektive, welche die *objekttheoretische* Divergenz zwischen den sinnhaften Gegenständen und den sprachlich verfaßten Texten, in denen diese Gegenstände *methodisch* erst zugänglich werden, nicht angemessen berücksichtigt wird. Wenn auch der wissenschaftliche Zugriff auf die Welt sinnhafter Gegenstände auf sprachlich verfaßte Texte verwiesen ist, so geht diese Welt im Text nicht auf, sie muß in diesen erst überführt werden. Die Oevermannsche These der Textförmigkeit der sozialen Wirklichkeit ist deshalb nur in einem strikt methodologischen Bezugsrahmen zu begründen (vgl. Sutter/Weisenbacher 1993).

Ein zentrales Argument dieser Theorieanlage hebt die analytische Unterscheidbarkeit und gleichzeitige ontologische Überschneidung von Regeln und Fallstrukturen hervor (vgl. ebda., 283ff.). Fallstrukturen können immer nur im *konkreten* Prozeß ihrer Reproduktion und Transformation erfaßt werden, die entsprechende Frage nach dem "Was" einer gegebenen Fallstruktur ist deshalb stets zuerst zu beantworten. Erst dann kann das "Wie" der Entstehung dieser Fallstruktur geklärt werden. Dabei trifft man dann allerdings letztlich auf universelle Regeln, deren Geltungsbasis jeder Lebenswelt und jeder Praxis vorausläuft und die von Regeln der praktischen Stellungnahme sensu Habermas unterschieden werden müssen. Diese nicht kritisierbaren Regeln liegen ebenso den Fallstrukturen wie auch den Fallrekonstruktionen und der Kritik bzw. der Falsifizierbarkeit dieser Rekonstruktionen zugrunde. An ihnen findet der Verdacht der Zirkularität der Erklärung und "...der vermeintliche infinite Regreß sein natürliches Ende." (ebda., 284) Aber wie könnte die "Natürlichkeit" dieses Haltepunktes, da ja nicht kritisierbar und nicht beobachtbar, anders als (regel-)ontologisch eingeführt werden, und was entzieht diese Behauptung, da sie ja nur in konkreten Fallrekonstruktionen empirisch überprüfbar ist, dem von Habermas herausgestellten hypothetischen Status geltungstheoretischer Grundlagen?

Es soll hier nun nicht behauptet werden, daß eine Konstitutionstheorie auf den Rekurs auf Regeln verzichten könnte. Aber über einen solchen Rekurs allein wird die Erwerbsfrage nicht geklärt. Vielmehr müßte einsichtig werden, in welcher Weise die behaupteten universellen Regeln der Sozialität eine *Brücke zwischen Natur und Kultur* bilden. Sieht man einmal von der biologischen Ausstattung des Organismus ab, so muß jede Handlungsstrukturierung, jede Regel erst erworben werden. Jedwede Regel der Sozialität, wie grundlegend und universell auch immer, konnte nur entstehen, weil die Naturgeschichte Organismen hervorgebracht hat, die die Organisation ihres Verhältnisses zur Außenwelt in sozialen Beziehungen erst aufbauen müssen. Die These der "Natürlichkeit" geltungstheoretischer Grundlagen steht also vor immensen, nicht eingelösten Beleganforderungen.

3. Die angeschnittene Problemlage läßt sich anhand einer *weiteren Gemeinsamkeit* der Entwürfe im Rahmen der sozialen Konstitutionshypothese verdeutlichen, die - an die Sprachtheorie anknüpfend - bei der Explikation universeller Regeln als Fundament der Konstitution subjektiver Kompetenzen auf *Sprache* und deren universalgrammatische und universalpragmatische Regeln fokussieren. Nun beginnt die Ontogenese nicht mit Sprache, sondern diese selbst ist Resultat eines ontogenetischen Erwerbsprozesses. Men-

schen haben eine Naturgeschichte und eine biologisch beschreibbare Natur, aus der heraus sie die sozialen und kulturellen Lebensformen erst entwickeln und erwerben.<sup>54</sup> Mit Piaget (1973a, 54ff.) lassen sich Argumente und Befunde dafür anführen, daß der Sprache eine allgemeine symbolische bzw. semiotische Funktion unterliegt, die neben der Sprache innere Bilder, Gesten, Nachahmung abwesender Vorbilder etc. beinhaltet. Die semiotische Funktion bezeichnet die Fähigkeit, "...etwas durch ein Zeichen oder ein Symbol oder ein anderes Objekt zu repräsentieren." (ebda., 55) Der Sprache geht eine allgemeine nichtsprachliche Funktion der Symbolisierung und der Konstitution von Bedeutungen voraus. Diese Behauptung wird durch Untersuchungen gestützt, die eine vergleichsweise untergeordnete Rolle der Sprache in der Entwicklung des Denkens belegen. So haben z.B. die Untersuchungen von Furth an Gehörlosen gezeigt, daß diese nicht nur ohne Sprache denken können, sondern daß die Denkleistungen auch keine auffallenden strukturellen Mängel aufweisen (vgl. Furth 1978; 1981, 174ff.). Dagegen scheinen bei blinden Kindern weit ausgeprägtere Entwicklungsverzögerungen aufzutreten, die durch Sprache nicht kompensiert werden (vgl. Piaget 1973, 56). Damit wäre, nicht unter methodologischen, aber unter entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten das Argument entkräftet, daß auch alle nichtsprachlichen Handlungen ihre Bedeutungsfunktion notwendig von der sprachlichen Bedeutungsfunktion beziehen.

#### **4 Wie finden Subjekte Anschluß an die Außenwelt?**

Die im Vorangehenden erörterten Versionen der sozialen Konstitutionstheorie sind - freilich in je spezifischer Ausprägung - mit Problemen behaftet, die sich in einigen Stichworten zusammenfassen lassen: normative Begründungslogik, handlungstheoretische Simplifizierung, Rekurs auf kognitive und interaktive Fähigkeiten, geltungstheoretische Regelontologie sowie Zentrierung auf Sprache. Hält man einmal das Verdienst der sozialen Konstitutionstheorie fest, die vereinfachende Beschreibung der Subjektentwicklung und insbesondere sozialer Lernprozesse interaktionstheoretisch überwunden zu haben, so münden diese Probleme in ein zentrales Desiderat: den unbestimmt gebliebenen Ort der Produktion bzw. Konstruktion von

---

54 Dies ist auch methodologisch in bezug auf die These der Textförmigkeit sozialwissenschaftlicher Gegenstände von Bedeutung, denn diese Bedingungen sind nicht "in der Sprache des Falles" (vgl. Oevermann 1984, 11) zu rekonstruieren, da sie - als naturwissenschaftliche Gegenstände - sprachlos sind, also ein Beschreibungsproblem aufwerfen.

Regeln und Sinnstrukturen zu rekonstruieren. In das Zentrum rückt damit einmal mehr die Frage nach dem Entwicklungsantrieb, deren Beantwortung zugleich die Möglichkeiten einer tragfähigen Integration von entwicklungs- und sozialisationstheoretischen Erklärungsstrategien in einer strukturgenetischen Theorie konturiert.

Die soziologische Modifikation des genetischen Strukturalismus schießt an dem Punkt über das Ziel hinaus, wo die Sozialität nicht nur die Gegenstände und Bedingungen, sondern auch den Antrieb sozialer Lernprozesse bilden soll. Dies führt dann zwangsläufig zu einer Ontologisierung basaler Regeln der Sozialität bzw. intersubjektiver Koordinationsprozesse. Diese Ontologisierung läßt sich vermeiden, wenn man mit Piaget lediglich von der sensomotorischen Ausstattung des Organismus ausgeht, dabei aber stets berücksichtigt, daß subjektive bzw. sozial-kognitive Fähigkeiten als Interaktionsfähigkeiten ausgebildet werden. Die Sozialität stellt notwendige Bedingungen und Lerngegenstände kognitiver Erwerbsprozesse bereit, Orte der Konstruktion sozial-kognitiver Strukturen sind jedoch die handelnden Subjekte. *Ein in diesem Sinne verstandener Sozialkonstruktivismus läßt sich mit der These der sozialen Konstitution von Entwicklungsbedingungen und Lerngegenständen fassen.* Weder muß man dann auf Fähigkeiten der Teilnahme an sozialen Interaktionen noch ausschließlich auf das individuelle Handeln der Subjekte noch auf einen sozialen Ursprungszustand rekurrieren, kann aber gleichzeitig die Differenz zwischen subjektiver Handlungsfähigkeit und den Sinnstrukturen der Sozialwelt angemessen berücksichtigen, die an der Organisation des Handelns beteiligt sind.

Die in diesem Zusammenhang gerne verwendete Metapher einer zwischen den Subjekten und der Sozialwelt sich in der Entwicklung nach vorne (oder, wenn man so will, nach oben) drehenden Spirale verbleibt zunächst noch im Ungefähren: Entweder geht sie von einem als Ursprung eingeführten Punkt aus, von dem aus sie sich nach oben dreht, oder aber von einem Kreis bzw. Zirkel. Wenn man Ursprungslogik vermeiden will, muß also der anfängliche Kreis präzisiert werden. Das kann man natürlich mit der in der Spracherwerbsforschung verbreiteten nativistischen Annahme versuchen, die von einer "primären Intersubjektivität" ausgeht, die auf einen angeborenen Mechanismus zurückführbar ist (vgl. Miller 1986, 334). Dann aber macht die soziale Konstitutionstheorie Vorgaben, die mit einer strukturge-

netischen Erklärungsstrategie gerade vermieden werden sollen.<sup>55</sup> Das Problem der Ausgangskonstellation bleibt also bestehen. Immerhin müßte ja auch im Rahmen einer Theorie der sozialisatorischen Interaktion gezeigt werden, wie das Kind überhaupt in die Lage versetzt wird, die von der sorgenden Bezugsperson anläßlich der spontan geäußerten kindlichen Handlungen vorgenommenen Bedeutungszuweisungen als solche wahrzunehmen und zu interiorisieren. Die soziale Konstitutionstheorie führt hier in die Vorstellung, daß das Kind von den Merkmalen des sozialen Interaktionssystems gleichsam imprägniert wird. So spricht Miller (1986, 337), der das Problem immerhin klar erkannt hat, von einseitigen Interventionen der kompetenten Interaktionspartner (z.B. durch Präsentation inkonsistenter Interpretationen), wodurch die Entwicklungsdynamik ausgelöst wird. Die Interventionen bilden wohl Lerngegenstände, erklären aber nicht, warum sie auf der Subjektseite kognitiv rekonstruiert werden können.

Die Anschlußfrage lautet also: Wie wird die Sozialität, in welche die Subjekte hineingeboren werden, als Bedingung und Gegenstand von Lernprozessen entwicklungswirksam? Entscheidend ist es nun, diese Frage aus der Subjektperspektive - und damit die soziale Konstitutionsthese modifizierend - ohne die Vorgabe einer bereits hergestellten sozialen Identität zu beantworten. Hier scheint erneut ein Rekurs auf die kognitive Entwicklungstheorie Piagets hilfreich, wobei allerdings aus soziologischer Sicht Probleme entstehen, deren Lösung weitere Fortschritte im Rahmen eines interaktionistischen Konstruktivismus ermöglichen könnten. Mit Piaget kann man, strikt aus der Perspektive der sich entwickelnden Subjekte und dabei höchst voraussetzungsarm, an der sensomotorischen Ausstattung des menschlichen Organismus und dessen einfachsten Tätigkeiten ansetzen. Diese Tätigkeiten sind zunächst auf ererbte sensomotorische, reflexhafte Verhaltensweisen beschränkt, die dem Überleben des Organismus dienen und die im Modell eines spiralförmigen Entwicklungsverlaufs den primären Kreis des Innen-Außen-Verhältnisses bilden würden. Diese Verhaltensweisen bilden aber keine rigiden Mechanismen, sondern in ihnen zeigt sich von Anfang an eine spontane Aktivität, durch welche die Reflexe wie Saugen und Greifen differenziert und eingeübt werden (vgl. Piaget 1974, 158). In der frühen Entwicklung der Zirkulärreaktionen, und das ist entscheidend,

---

55 Dieses Problem entsteht, wenn man die Sozialität der menschlichen Entwicklung als eine natürliche Anlage in den Organismus verlegt, etwa als "Transaktionalität", die von Anfang an einen Zugang zur Sozialwelt sichert (vgl. Bruner 1987, 20ff.).

müssen Außenweltelemente erst konstituiert, d.h. von den Subjekten aktiv konstruiert werden. Dabei werden zu Anfang Reflexe durch äußere Reize wiederholt ausgelöst und die Wiederholungen beginnen, zunehmend über die Auslösereize hinaus anzudauern. In dieser Weise beginnen die Subjekte, auf der Grundlage ihrer naturalen Ausstattung, im Umgang mit der Außenwelt einfache Regelmäßigkeiten auszubilden. Nun entsteht die Erkenntnis Piaget zufolge "...weder aus den Objekten noch aus dem Subjekt, sondern aus - zunächst unentwirrbaren - Interaktionen zwischen dem Subjekt und diesen Objekten." (Piaget 1985a, 26) Das heißt nichts anderes, als daß Subjekt und Objekt anfänglich undifferenziert sind (vgl. Piaget 1975a, 31). Daraus ergibt sich aber das Problem zu bestimmen, in welcher Weise Elemente der Außenwelt in die Reflexschemata eingebaut werden.

Dieses Problem hängt zusammen mit der Piagetschen Bestimmung der Entwicklungsdynamik, die - ausgehend von der Selbstregulation des menschlichen Organismus - in der Äquilibration von Assimilation und Akkommodation den Motor der kognitiven Entwicklung sieht. Solange aber subjektseitig noch keine Außenweltelemente ausdifferenziert worden sind, ist es äußerst schwierig, zwischen den Funktionen der Assimilation und der Akkommodation zu unterscheiden. Dies ist zumindest während der Entwicklung der primären und sekundären Zirkulärreaktionen der Fall, während der die Welt lediglich als eine Verlängerung der subjektiven Aktivitäten erscheint. Die für die frühesten Phasen so typischen Imitationen von Körperbewegungen und Lauten bleiben innerhalb der Grenzen der relativ unbeweglichen Assimilationsschemata des Subjekts.<sup>56</sup> Diese frühen Konstruktionen der Subjekte scheinen lediglich die Funktion der Assimilation zu haben. Die kognitive Entwicklung wird durch die *selbstregulative Eigentätigkeit* des Kindes vorangetrieben, die einen geregelten Verkehr zwischen Innen- und Außenwelt konstituiert.

Die überragende Stellung der assimilatorischen Funktion in den frühen Phasen der Entwicklung läßt die Rolle der Gegebenheiten der Umwelt im Verhältnis von Subjekten und Außenwelt nur sehr undeutlich aufscheinen. Die Daten der Außenwelt sind zunächst nur relevant in bezug auf das, was assi-

---

56 Zu den ersten vier Stufen der sensomotorischen Entwicklung während der ersten 8-10 Monate bemerkt Piaget (1971, 117f.): "Die bisherigen Assimilationsschemata akkomodieren sich natürlich ununterbrochen an die Gegebenheiten der Umwelt. Aber die Akkommodation wird eher erlitten als gesucht."

milierbar ist, so daß unklar bleibt, in welcher Weise die Prozesse der Nachahmung von Handlungen und Lauten neue Außenweltelemente konstituieren, an die dann die kognitiven Schemata akkommodiert werden. Hier kann auch der Verweis nicht befriedigen, daß die Vorbilder, die das Interesse und die Aufmerksamkeit des Kindes zur Nachahmung auf sich ziehen, den entwickelten Assimilationsschemata nur ähnlich und nicht gleich sein müssen, wodurch sie den Reproduktionsversuchen Widerstände entgegensetzen können, die allerdings im Bereich des Bewältigbaren bleiben müssen (vgl. Piaget 1975a, 73). Der Piagetsche Konstruktivismus steht vor der Schwierigkeit, die Genese einer subjektunabhängigen Realität aus der Subjektperspektive heraus zu rekonstruieren.<sup>57</sup> Es wird zwar deutlich, daß die Konstanz der verhaltensauslösenden Reize bzw. reproduktionshemmender Widerstände für die Akkommodation der kognitiven Schemata wichtig ist, aber erst im vierten Stadium der sensomotorischen Entwicklung kommt eine differenzierte Akkommodation ins Spiel, die eine Subjekt-Objekt-Trennung ermöglicht (vgl. ebda., 72ff.). Nun erst vermag das Kind, mittels einfacher Explorationen neue Merkmale von Objekten zu erkunden.

Die angesprochene Leerstelle kann nun nicht umstandslos mit dem Verweis auf eine subjektunabhängig existierende soziale Realität aufgefüllt werden, insofern es die Subjekte selbst sind, die die Subjekt-Objekt-Differenz erst konstruieren müssen.<sup>58</sup> Ohne diese konstruktivistische Einsicht preiszugeben, ist über Piaget hinausgehend die Sozialität der Bedingungen und Gegenstände der kognitiven Entwicklung angemessen zu berücksichtigen (vgl. Sutter 1992). Es sind nämlich vor allem handelnde Subjekte (d.h. die sorgenden Bezugspersonen), deren Reaktionen auf die Verhaltensweisen der Neugeborenen jene Anreize zur Akkommodation erzeugen, die zur ko-

---

57 Zwar bleibt mit Seiler (1978) festzuhalten, daß es nicht nur um die Auseinandersetzung des Subjekts mit der Außenwelt geht, sondern auch um die Interaktion der im Subjekt schon vorhandenen Strukturen untereinander, durch welche diese verändert werden. Aber der Verweis auf eine in jede Assimilation eingebaute - und sei es auch noch so minimale - Akkommodation (vgl. ebda., 631) vermag das Problem nicht zu lösen, wie die Einheit von Gegenstand und Assimilationsschema aufgelöst wird. Offen bleibt, wie der Akkommodation eine eigenständige Funktion im Erkenntnisprozeß zuwächst.

58 Ebenfalls höchst unzureichend ist es, aus einer nicht-konstruktivistischen Sicht die Subjekt-Objekt-Differenzierung als implizites Merkmal schlichter Wahrnehmungen aufzufassen (zu solchen Versuchen vgl. Butterworth 1987), das dann auch in sehr einfachen Organismus-Außenwelt-Verhältnissen aufzufinden sein müßte. Der Begriff eines Selbst in Differenz zur Außenwelt bzw. anderen Personen macht dann keinen Sinn mehr: naiv wird diese Instanz von einem direkten Zugang des Subjekts zur Realität abgeleitet.



gnitiven Objektbildung nötig sind. Das bemerkt auch Piaget, aber eben nur als randständige Ausnahme:

"Aber wenn in Ausnahmefällen das Objekt selbst auf die assimilatorische Aktivität des Subjektes reagiert und diese Tätigkeit von außen aufrechterhält, setzt sich die Akkommodation an das Objekt über die Wahrnehmung hinaus fort, und genau dieses Phänomen stellt den Beginn der Nachahmung dar." (ebda., 32)

Tatsächlich legen jedoch Piagets Falldarstellungen diese Interpretation der frühen kognitiven Entwicklung sehr häufig nahe.

Die Konstruktion einer Subjekt-Objekt-Differenz entspricht dem, was Piaget als Überwindung des Egozentrismus bezeichnet. Nun sind schon häufig Zweifel angemeldet worden, ob die Überwindung des Egozentrismus, wenn man ihn denn als Charakterisierung der anfänglichen kognitiven Struktur gelten lassen will, im Modell des manipulativen Umgangs mit physikalischen Gegenständen erklärt werden kann. Den Argumenten und Reinterpretationen van de Voorts (1980) zufolge lassen sich diese Zweifel durchaus an Piagets eigenen Materialien erhärten, insofern hier Daten zur Entwicklung der sozialen Interaktionsfähigkeit vorliegen, die in Piagets Rekonstruktionen systematisch vernachlässigt wurden. Diese Überlegungen führen zu dem Schluß, daß die sozialen Interaktionserfahrungen, verarbeitet in sozial-kognitiven Schemata, der physikalischen Kognition vorauslaufen und die dominierende Rolle im Prozeß der Dezentrierung des Egozentrismus (also der Subjekt-Objekt-Differenzierung) spielen. Das erste permanente Objekt ist nicht ein unbelebter Gegenstand, sondern eine Person. Deren Aktionen drängen dem Kind - weit zwingender als im Umgang mit unbelebten Objekten - Differenzenerfahrungen auf, indem sie der Einflußnahme durch die kindlichen Aktivitäten Widerstände entgegensetzen, d.h. nicht in gleicher Weise wie natürliche Gegenstände manipulierbar sind. Diese Erfahrungen an einer autonomen Handlungsquelle werden in einer konstanten Relation der Nichtidentität von eigenen und fremden Handlungen kognitiv verarbeitet und diese Nichtidentität impliziert eine Ausdifferenzierung von Selbst und anderem als autonome Handlungsinstanzen. Dieser Auffassung zufolge müssen zunächst die sozial-interaktiv erzeugten Handlungsprobleme (Koordination von eigenen und fremden Aktivitäten) gelöst werden, bevor die strukturell homologen Probleme des Umgangs mit der physikalischen Objektwelt bewältigt werden können (vgl. ebda., 27).

Die eindrucksvollsten Belege für diese Auffassung lassen sich Piagets Untersuchungen zum kindlichen Animismus in der frühen Ontogenese entnehmen. Gerade weil die sorgende Bezugsperson das dominierende Objekt in der Umwelt des Kleinkindes darstellt, bildet sie bzw. der Umgang mit ihr auch das Modell für die allgemeinen Formen der Erfahrungsverarbeitung in der frühen Ontogenese. Objekte werden im Schema eines Subjekts begriffen, so als ob sie handlungsfähig seien. Ereignisse in der Außenwelt werden im Schema von Handlungen begriffen. Sei es der Donner, sei es der Lauf der Sonne: alles scheint dem Kind von einem steuernden Willen bzw. einer zielgerichteten Kraft durchdrungen. Allen beweglichen Dingen wird, wie Piaget (1980) die Befunde bilanziert, Bewußtsein, jedem Ereignis eine dahinter liegende Absicht zugeschrieben. Die Welt, so kann man auch sagen, wird in einem "subjektivistischen Schema" (Dux 1982) begriffen. Diese primäre Struktur des Weltaufbaus entsteht, weil die frühen Lernprozesse in der sozialen Beziehung zu einer kompetenten Bezugsperson ablaufen und durch solch eine Beziehung erst ermöglicht werden.<sup>59</sup>

Der Sozialität kommt also als Bedingungs-zusammenhang der kognitiven Entwicklung eine prominente Stellung zu, ohne daß sie als bereits hergestellte Identität die Last der entwicklungs-dynamischen Erklärung tragen muß. Der vorlaufend entwickelten Lesart eines interaktionistischen Konstruktivismus kommt eine neuerdings von Oevermann (1991) im Rückgriff auf Mead erläuterte Konzeption von Subjektivität zumindest näher als sein Sozialisationskonzept der 70er Jahre. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie unmittelbar Neues produziert werden kann, das dennoch nicht zufällig so und nicht anders entsteht, also nach dem Verhältnis von Emergenz und Determination des Neuen. Damit wird zugleich Subjektivität aus den Merkmalen sinnstrukturierten Handelns heraus begreifbar. Ort der Produktion des Neuen bzw. der Transformation einer Fallstruktur ist die *Lebenspraxis*, mit der die Logik sinnstrukturierten Handelns gefaßt werden kann.

"Wir bestimmen sie vorläufig als jenes Entscheidungszentrum, das die Mitte der Autonomie des sozialen Lebens, sei es individuell oder kollektiv, ausmacht, und das sich darstellen läßt als widersprüchli-

---

59 Zu einer diesem Befund entsprechenden Rekonstruktion der Entwicklung der Kausalität aus konstruktivistisch-interaktionistischer Perspektive vgl. Wenzel (1992). Sie macht deutlich, daß die frühen, durch Dynamismus und Finalismus gekennzeichneten Konzepte von Kausalität nur durch die Struktur der einfachen Handlungen des Kleinkindes im sozialen Kontext einsichtig werden.

che Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung." (ebda. 297)

Der Entscheidungszwang ergibt sich aus einer Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten, die an einer bestimmten Stelle eines Interaktionsprozesses als sinnvolle Anschlüsse vorliegen und unter denen ausgewählt werden muß. Diese Wahl steht unter der Anforderung, begründbar zu sein. Diese Begründbarkeit kann auf der Grundlage eingespielter Normen und Routinen unproblematisch sein, kann aber auch in Krisenfällen als einstweilen unlösbares Problem in die Zukunft verschoben werden. Rationalitätsstandards bilden sich demnach in einer Lebenspraxis unter dem Primat von Selektionszwängen, die in Krisenfällen in erst aposteriori auflösbare Widersprüche zu den Begründungsanforderungen geraten können.

Aus dieser Konzeption von Lebenspraxis kann nun ein Begriff von Subjektivität gebildet werden, "...gerade nicht innerhalb der Reflexion des Bewußtseins auf sich selbst, sondern als funktionales Moment innerhalb der objektiven Gegebenheiten sinnstrukturierten Handelns." (ebda., 310) Die Frage, wie Neues spontan entstehen und dennoch determiniert sein kann, klärt Oevermann im Bezugsrahmen der Meadschen I-Me-Relation durch eine Interpretation des I als Spontaneitätsinstanz, die ein funktionales Komplement für die Autonomie und die Entscheidungszwänge der Lebenspraxis darstellt.

"Das 'I' ist die Quelle möglicher Emergenz, die zugleich immer in eins fällt mit der Gegenwärtigkeit der sich vollziehenden Praxis. (...) Im 'me' ist die jeweils gegenwärtige Emergenz des 'I' zur erinnerten und rekonstruierten Gegenwart geworden, mithin der Vergangenheit des Selbst, seiner Bildungsgeschichte hinzugefügt." (ebda., 298)

In der I-Me-Relation wird einsichtig, wie im sinnstrukturierten Handlungsfluß Neues entsteht, das über die Sinnstruktur motiviert und determiniert wird, was das handelnde Subjekt aktuell nicht weiß, aber (ebenso wie der wissenschaftliche Interpret) nachträglich ins Bewußtsein heben kann. Analog zur These der Autonomie von Lebenspraxis entwickelt Mead gemäß der Oevermannschen Lesart einen Begriff von Subjektivität, der gerade nicht auf Bewußtsein, sondern nur auf Praxis bezogen werden kann, wobei die Praxis, in der Neues entsteht, unmittelbar ist. Unmittelbarkeit im Meadschen Sinne meint den "...Fortfall von Referenz eines Momentes von Handeln auf anderes als es selbst." (ebda., 311) Erkenntnis wird deshalb erst möglich durch die im praktischen Handeln implizierte unmittelbare Erfah-

rung eines konkreten handelnden Subjekts bzw. durch die konkrete Lebenspraxis. Dann aber stellt sich wiederum die Frage der Subjekt-Objekt-Differenzierung, oder, um im weiter oben gebrauchten Bild zu bleiben, des anfänglichen Kreises, von dem aus sich die Entwicklung spiralförmig nach oben dreht.

An dieser Stelle verweist Oevermann (ebda. 313) auf die Meadsche Vorstellung eines sozialen Handlungskreises, in den die Handlungen einzelner Subjekte eingebunden sind und der das Innen-Außen-Verhältnis reguliert. Reiz und Reaktion sind als Komponenten intersubjektiver Interaktionen zu sehen und nicht gebunden an die Perspektive eines einzelnen Subjektes: die Reaktion von A fungiert als Reiz für B, dessen Reaktion für A wiederum als Reiz fungiert usw. Dies entspräche dem Prozeß der Eröffnung und der Realisierung sinnvoller Handlungsoptionen in Interaktionssequenzen. Im Normalfall bleibt dieser Prozeß unproblematisch und wird nicht ins Bewußtsein gehoben, eine gegebene Sinnstruktur wird weitgehend reproduziert, Neues emergiert nicht. Die Bedingung für die Entstehung des Neuen sieht Oevermann (ebda., 314) deshalb in der *Krise* des eingespielten Handlungskreises, also wenn Reproduktions- bzw. Assimilationsversuche scheitern. Nun tritt das I als die Instanz in Erscheinung, die mit der aufgetretenen Krise in der Struktur der Lebenspraxis fertig werden muß. Die "inneren Bilder" und das unmittelbare Erleben und Empfinden der Krise müssen dabei schrittweise rekonstruiert und schließlich als artikulierte Elemente einer veränderten Praxis stabilisiert werden.

"Diesen Prozeß der Stabilisierung des 'inneren Bildes' zum Prädikat, also zum Begriff, müssen wir uns als spiralförmig sich steigernden kontinuierlichen Prozeß der Rekonstruktion vorstellen, in dem einerseits 'Bilder' produziert, andererseits rekonstruiert werden, so daß als Ergebnis des jeweiligen Rekonstruktionsschrittes neue, artikulierte Bilder entstehen, bis eine 'Äquilibration' der Akkommodation an die 'brute facts' der Krise und eine Assimilation der davon zurückbehaltenen Bilder an die inneren Schemata gelungen ist, die einen sprachlich zu bezeichnenden Begriff ausmacht." (ebda., 316)

In diesem Modell sehen wir also den Komplex einer Lebenspraxis, die aufgrund der Entscheidungszwänge, denen jedwedes sinnstrukturierte Handeln unterliegt, ohne Krisen nicht denkbar ist, verknüpft mit einer an Mead und Piaget orientierten Subjektkonzeption, die die selbstregulative (und das heißt eben nicht: un-bedingte) Eigentätigkeit der Subjekte in Relation zu den Bedingungen sinnstrukturierter Praxis setzt.

"Krisenzustand ist, wie schon mehrfach bemerkt wurde, ein Zustand der Relation zwischen dem Subjekt als Entscheidungszentrum und seinen inneren und äußeren sowie seinen epistemischen Handlungsbedingungen, oder besser: ein Zustand eines Handlungszusammenhanges relativ zu einer daran beteiligten Fallstruktur." (ebda., 322)

Die vorliegenden Sinnstrukturen und die entwickelte subjektive Innenausstattung determinieren die Möglichkeitsräume, innerhalb derer Krisen entstehen und verarbeitet werden können, wodurch Neues emergiert.

Unter der Perspektive eines wohlverstandenen interaktionistischen Konstruktivismus - das ist im Hinblick auf eine Integration von Entwicklungs- und Sozialisationstheorien hervorzuheben - erscheinen sozialisatorische Prozesse in der menschlichen Ontogenese als ebenso grundlegend und universell wie Entwicklungsprozesse. Ansatzpunkte sind nicht irgendwelche aparte Übertragungs- oder Übernahmeprozesse zwischen Individuum und Gesellschaft. Sozialisation findet notwendig statt, wenn Subjekte unter Bedingungen einer sinnstrukturierten Praxis ihre Innenorganisation aufbauen. *Die konstruktive Eigentätigkeit der Subjekte entfaltet sich in Sinnstrukturen und impliziert schon deswegen Sozialisation.* Eine derart konstruktivistisch ausgerichtete Sozialisationstheorie muß und kann dann allerdings auf jede Form von Teleologie oder auf normative Modelle gelungener Sozialisation bzw. idealer Subjektformation verzichten.<sup>60</sup> Sozialisation ist ein integraler Bestandteil der sinnhaften Organisation des Austauschs zwischen Innen- und Außenwelt.<sup>61</sup>

---

60 Einen normativistischen Ansatz hat die Kritische Theorie bei ihrem Versuch favorisiert, ein einheitliches gesellschafts- und sozialisationstheoretisches Modell zu entwickeln. Die Unvermeidlichkeit normativer Erklärungen hat auch Oevermann vielfach herausgestellt (vgl. Liebau 1987, 101ff.). Zu den Problemen normativistischer Erklärungsstrategien vgl. Sutter 1990.

61 Diese Auffassung, das ist nicht zu übersehen, konvergiert in wichtigen Punkten mit den sozialisationstheoretischen Weiterungen der Luhmannschen Systemtheorie (vgl. Gilgenmann 1986; Schulze/Künzler 1991). Immer wenn zwei autopoietische, sinnhaft prozessierende Systeme miteinander in Kontakt treten, findet eine Selbstsozialisation statt. Dabei geht es um den Aufbau typischer Verhaltensweisen und stabiler Verhaltenserwartungen. Da psychische und soziale Systeme stets selbstreferentiell, d.h. bezogen auf die eigenen Operationen prozessieren, kann Sozialisation nur Selbstsozialisation meinen. Hier liegt denn auch der zentrale Unterschied zu einem interaktionistischen Konstruktivismus, der die Außenwelt als determinierenden Faktor der Subjektentwicklung behandelt, d.h. in der Erklärung Fremdreferenz mitführt.

Aus einer Subjekttheorie im Rahmen eines interaktionistischen Konstruktivismus können nun einige allgemeine Konsequenzen für die sozial-kognitive Entwicklungstheorie gezogen werden:

- Die Ausgangskonstellation wird durch einen "Handlungskreis", oder vielleicht besser: ein Interaktionssystem gebildet, das aus den Relationen zwischen sensomotorischer Ausstattung und den einfachsten Tätigkeiten des Organismus (in Auseinandersetzung mit der sozialen und natürlichen Außenwelt) und anderen Subjekten besteht. Der Austausch zwischen Innen- und Außenwelt wird über Sinn strukturiert. Das gilt schon zu Anfang, insofern bereits Reflexe keine völlig starren Mechanismen, sondern flexible Verhaltensweisen darstellen, die eine Transformation und Stabilisation der Verknüpfung von Inhalten, also Strukturbildung ermöglichen.
- Der Ort der sozialen Lernbedingungen und der möglichen Lerngegenstände sind die Sinnstrukturen bzw. Handlungsmöglichkeiten eines zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebenen Interaktionssystems. Hier liegt das Potential der Organisation des praktischen Handelns durch Sinnstrukturen bereit.
- Der Ort der Konstruktion von Selektionen und Reflexionen, d.h. der Realisierungen und kognitiven Verarbeitung von Handlungsentscheidungen, ist ein handelndes Subjekt. Es ist eine auf nichts anderes reduzierbare Selektions- und Lerninstanz.
- Die Nicht-Dispensierbarkeit von Selektionen als zentrales Merkmal sinnstrukturierter Handelns bedeutet, daß die soziale Kognition sich über entweder als unproblematisch gegebene oder aber aposteriori zu erfüllende Reflexionsanforderungen bildet, die wiederum in Prozessen der Realisierung von Handlungsmöglichkeiten in der sozialen Praxis konstituiert werden. Die versprochenen sozialen Urteile, an denen der sozial-kognitive Entwicklungsstand in der Regel abgelesen wird, stehen als inhaltliche Lernresultate am Ende jenes Prozesses, in dem aus den Bedeutungsmöglichkeiten, die in den Sinnstrukturen gespeichert sind, durch Handeln selektiert und diese Selektion reflektiert wird. Aus dieser Perspektive erfährt mithin Piagets (1973) Einsicht, daß die Regelpraxis dem Regelbewußtsein vorausläuft, eine erneuerte Bestätigung. Dieses Erkenntnis kann nun präzisiert werden: Der Aufbau und die Veränderung sozial-kognitiver Strukturen läßt sich auf Prozesse sinnstrukturierter Handelns zurückführen, in denen (neue) Inhalte in Relation zueinan-

der gesetzt werden. Determiniert ist dabei der Raum der möglichen Handlungsoptionen und die Notwendigkeit einer Selektion, nicht determiniert in dem Sinne, daß immer erst hernach die Struktur der (neuen) Verknüpfungen kognitiv eingeholt werden kann, ist die Realisierung einer Handlungsmöglichkeit, also das aktuelle Prozessieren von Praxis. Der Kontext (z.B. die Reaktionen und Interpretationen anderer Subjekte) legt fest, was eine bestimmte Handlung bedeuten *kann*. Die Relation zwischen *Bedeutungsmöglichkeiten* und *aktualisierter* Bedeutung wird von den Subjekten als Entscheidungsinstanzen konstruiert.

- Diesen Überlegungen entsprechend muß die Methode einer sozial-kognitiven Entwicklungstheorie nicht nur darauf angelegt sein, den strukturellen Gehalt sozialer Urteile zu beschreiben, sondern auch die Entstehung der Strukturen in Prozessen sinnhaften Handelns zu rekonstruieren (wie weiter unten ausführlicher zu behandeln sein wird).
- Prozesse der Perspektivenkoordination gehen aus von einer Differenz von Handlungsentwürfen, die in einem Möglichkeitsraum situiert sind. Aufgrund dieser Situierung können Handlungen - unabhängig vom Bewußtsein der Subjekte - Bedeutungen haben. Die kognitive Rekonstruktion bereits vollzogener Selektionen hebt die - vorlaufend im Handeln konstruierte - Beziehung zwischen Bedeutungsmöglichkeit und Bedeutungsaktualisierung ins Bewußtsein. Wenn man sich die Komplexität der Inhaltsverknüpfungen in Prozessen sinnstrukturierten Handelns vor Augen hält, dann stellt die Identität von Perspektiven auf der kognitiven Ebene allerdings einen sehr unwahrscheinlichen Idealfall dar.<sup>62</sup> Eine soziologische Strukturanalyse ist deshalb nicht gut beraten, soziale Kognition lediglich auf Prozesse der "Verständigung" i.S. einer Identität koordinierter Perspektiven zuzuschneiden. Klärungsbedürftig wäre vielmehr, wie trotz der tatsächlich bestehenden Differenzen von Perspektiven in sozialen Interaktionen intersubjektive Koordinationen möglich

---

62 Eine Theorie sozialer Kognition, die mit einem derart emphatischen Verständigungsbegriff arbeitet, muß geradezu zwangsläufig in simplifizierende Metaphern (Übernahme von Standpunkten etc.) münden. Die Kommunikationstheorie Habermas' liefert hierfür durchaus die soziologischen Grundlagen, wenn sie sprachlich-interaktiv hergestellte Verständigung durch lebensweltliche Hintergrundgewißheiten und gemeinsame Situationsdefinitionen schon vorab grundsätzlich eingerichtet sieht. Dagegen wäre die Einsicht geltend zu machen, daß (Sprech-) Handlungen nur in Kontexten (bzw. wie oben gesagt: Möglichkeitsräumen) Bedeutung erhalten, wobei diese Relationen über Hintergrundgewißheiten keineswegs schon eingerichtet sind (vgl. Wenzel/Hochmuth 1989). Diesem Umstand muß eine tragfähige Konzeption intersubjektiver Koordinationsprozesse Rechnung tragen.

sind. Interaktionstheoretisch betrachtet ist entscheidend, daß die verschiedenen, mehr oder weniger unterschiedlichen Handlungsperspektiven in einen gemeinsamen, sinnstrukturierten Möglichkeitsraum eingebettet sind, also in ein Interaktionssystem, das per geltenden Regeln die Relationen zwischen möglichen und aktualisierten Handlungsoptionen enthält. "Koordination" meint dann lediglich die Beziehungen zwischen einem aktuell gegebenen Interaktionssystem und der regelgeleiteten Anschlußfähigkeit (bzw. fehlenden Anschlußfähigkeit) von Handlungen, die künftig realisiert (bzw. nicht realisiert) werden könnten.

- Die soziale Kognition als Teilbereich der subjektiven Innenausstattung läßt sich in diesem Bezugsrahmen als funktionaler Bestandteil der Merkmale sinnstrukturierten Handelns rekonstruieren. Die jeweils eröffneten Möglichkeitsräume von Selektionen, also die vorliegenden Sinnstrukturen, und die jeweils aktualisierten Handlungsoptionen müssen von den Subjekten in konstante Relationen gebracht werden. Soziale Interaktionen können nur stabilisiert werden, wenn künftiges Verhalten erwartbar wird. Die Regelmäßigkeiten der Selektionen in Prozessen sinnstrukturierten Handelns werden als *Verhaltenserwartungen* kognitiv eingeholt, die im Verlauf der Entwicklung konventionalisiert werden. Die soziale Kognition rekonstruiert die Beziehungen zwischen den interaktiv eingebrachten Verhaltenserwartungen.
- Mit Verhaltenserwartungen können künftige Selektionen nicht nur antizipiert, sondern auch normativ besetzt, d.h. in sozialen Interaktionen angefordert werden. Die Verbindlichkeit von Selektionen (als Gesolltes), also der Reproduktion und Transformation von Sinn Grenzen, wird im *moralischen Bewußtsein* reflektiert. Wenn aus Handlungsmöglichkeiten selektiert wird, muß etwas realisiert und damit notwendig anderes ausgeschlossen werden. Das aber schafft dann ein Begründungsproblem: Wieso dies und nicht das? Wie erörtert zeichnet sich die Lebenspraxis Oevermann zufolge durch einen Zwang aus, Selektionen zu konstruieren, die auch anders ausfallen könnten, wodurch Begründungsanforderungen entstehen. Moralisches Bewußtsein wird durch die kognitiven Rekonstruktionen dieses Moments sinnstrukturierten Handelns gebildet.<sup>63</sup>

---

63 Eine ausführlichere Darstellung dieses Zusammenhanges findet sich in Bora u.a. 1991.



Diese Konsequenzen münden wiederum in zwei zentrale Einsichten: Zum einen ist dies der Gedanke der *Sequentialität* von Interaktionsprozessen, in denen sinnstrukturierte Gegenstände konstituiert werden. Zum anderen wird damit die in der (sozial-)kognitiven Entwicklungstheorie verbreitete *Unterscheidung von Struktur und Prozeß* (z.B. in Form von Stufen und Stufenübergängen) *überwunden*. Mit der Sequentialität als Strukturierungsprinzip der Sozialität kommt v.a. zweierlei zum Ausdruck (vgl. Oevermann 1991, 269ff.): Strukturen haben zum einen immer eine Entstehungsgeschichte, d.h. sie markieren nicht einen Anfangs- bzw. Urzustand oder einen Endzustand von Handlungssequenzen und Interaktionssystemen. Strukturen werden nur in Phasen bzw. Ausschnitten des Prozesses ihrer Reproduktion und Transformation faßbar. Sie entstehen und werden verändert in konkreten Interaktionsverläufen, in denen bestimmte Bedeutungen aus dem Horizont möglicher Bedeutungen selegiert werden. Zum anderen bilden sich Strukturen immer als Strukturen konkreter Fälle, kommen also in einer individuierten, besonderen Gestalt in den Blick, aus der erst das Allgemeine (in Form mehr oder weniger allgemeiner Regeln) erschlossen werden kann.

"Der konkrete soziale Ablauf wird also durch zwei ganz verschiedene Parameter der Sequenzierung strukturiert. *Zum einen* durch die Menge aller Regeln, die bei Gegebenheit einer beliebigen Sequenzstelle, d.h. bei Gegebenheit einer bestimmten Äußerung oder Handlung, determinieren, welche Handlungen oder Äußerungen regelgerecht angeschlossen werden können und welche vorausgehen konnten. ... Der *zweite Parameter* von Sequenzierungen besteht in den Determinanten der Selektionsentscheidung der jeweils handelnden Instanz, also der je konkreten Lebenspraxis." (ebda., 271)

Die Substrate der Strukturen der sozialen Kognition entstehen, wenn sich im Fluß der sozialen Praxis regelmäßige Selektionen aus dem Raum möglicher Handlungsentscheidungen herauskristallisieren und damit die Ausbildung zunehmend stabilisierter Verhaltenserwartungen ermöglichen.

Die Sequentialität sozialer Interaktionen läßt eine Unterscheidung von Struktur und Prozeß nicht länger als sinnvoll erscheinen.

"Struktur läßt sich also in diesem Modell von Prozeß gar nicht mehr unterscheiden oder dazu in Gegensatz bringen, denn Struktur zeigt sich nur als Strukturiertheit von konkreten Gebilden, und diese wiederum läßt sich nur nachweisen als Verlauf, d.h. als Prozeß ihrer Reproduktion." (ebda., 274)

Das spricht nun nicht gegen die Formulierung von Stufenmodellen interaktiver Fähigkeiten und diskreter Interaktionsformen, bestimmt aber deren Status im Forschungsprozeß als nachrangig: Formulierungen allgemeiner Strukturen oder Stufen sind strukturanalytische Abstraktionen, gewonnen aus den Reproduktionsregelmäßigkeiten konkreter Fallstrukturen. Man muß also bereits rekonstruiert haben, wie die Stufenübergänge (Strukturtransformationen) sich vollzogen haben, um Stufen (stabilisierte Strukturreproduktionen) erklären zu können, und nicht umgekehrt, wie in den Forschungen zur sozial-kognitiven und moralischen Entwicklung in der Regel verfahren wurde.

## **5 Gegenstände jenseits des Bewußtseins. Zur Frage nach einer strukturgenetischen Methode**

Die abschließenden Überlegungen werden sich darauf beschränken zu prüfen, wie nach dem Stand der Dinge eine angemessene Methode der Rekonstruktion kognitiver und moralischer Entwicklung im Rahmen strukturgenetischer Erklärungsstrategien zu konzipieren wäre. Es geht dabei weniger um eine Begründung des Verfahrens, das wir in der Fallanalyse im nächsten Kapitel gewählt haben. Vielmehr sollen die methodischen Implikationen der vorlaufenden theoretischen Erörterungen diskutiert werden. Aus diesen läßt sich der allgemeine Schluß ziehen, daß die Methode der Wahl in der Lage sein muß, Prozesse sozialer Interaktion zu erfassen, in denen jene allgemeinen Sinnstrukturen hergestellt werden, auf welche subjektive Kompetenzen konstitutiv bezogen werden können. Dieses Desiderat legt ein hermeneutisches Verfahren der Strukturrekonstruktion nahe.

Bezogen auf unsere besondere Fragestellung erscheinen folgende methodische Verfahrensweisen diskussionswürdig: Die klinische Methode Piagets (5.1), die daran anschließenden Verfahren im Bereich der sozial-kognitiven und moralischen Entwicklung (die Mixtur von Hermeneutik und Psychometrie bei Kohlberg in Verbindung mit der Methode der rationalen Rekonstruktion von Habermas, die deskriptiv verfahrenen Strukturanalysen von Selman und anderen; 5.2) und schließlich die strukturelle Hermeneutik von Oevermann (5.3). Dabei soll der Gedanke verdeutlicht werden, daß die klinische Methode und die strukturelle Hermeneutik, indem sie auf die den Subjekten nicht oder nur teilweise bewußten Strukturen gerichtet sind, im Hinblick auf eine strukturgenetische Erklärungsstrategie die leistungsfähigere Alternative im Vergleich zu den anderen Verfahrensweisen bilden, die

eher auf die den Subjekten bewußten kognitiven und moralischen Leistungen und damit mehr auf Inhalte denn auf Strukturen abzielen. Die strukturelle Hermeneutik erweist sich als ein Verfahren, das aus soziologischer Sicht wesentliche Errungenschaften der klinischen Methode aufnimmt und damit zentrale Grundlagen für eine auch soziologisch leistungsfähige strukturgegenetische Methode liefert.

### **5.1 Die Rekonstruktion des kognitiven Unbewußten: Piagets klinische Methode**

In seinen frühen Untersuchungen, als es Strukturen der Kognition allererst zu eruieren galt, stand Piaget (1980) vor dem Problem, wie man die Strukturen des spontanen kindlichen Denkens und Urteilens untersuchen kann. Dabei sollte sich die Strukturrekonstruktion nicht an vorab gebildeten Hypothesen orientieren, die mit standardisierten Interviews überprüft werden, sondern an den von den Kindern selbst benutzten Begriffen. Im offenen Interview gilt es vor allem, der Gefahr suggestiver Einflüsse auf das kindliche Denken zu entgehen. Durch eine geschickte, der Denkbewegung des Kindes folgende Fragestrategie soll die kindliche Begriffsverwendung umfassend und systematisch ausgeleuchtet werden. Die klinische Methode besteht also aus einer Art Detektivarbeit: Können die kindlichen Aussagen als authentisch gelten, was meint das Kind und welche Überzeugungen liegen seinen Aussagen zugrunde, welche organisierenden Muster lassen sich in den kindlichen Aussagen aufdecken?

Die besonderen methodischen Anforderungen dieser Detektivarbeit ergeben sich aus dem Umstand, daß kognitive Strukturen und die Entwicklungsmechanismen den Subjekten nicht bewußt sind. Bewußt sind allein die inhaltlichen Ergebnisse der Lernprozesse. Die strukturrekonstruktive Methode richtet sich also auf das "kognitive Unbewußte" (Piaget 1976) der Subjekte. Die unbewußten sensomotorischen und operativen Schemata werden erst ins Bewußtsein gehoben, wenn Anpassungsschwierigkeiten mittels aktiver Regulierungen behoben werden müssen. Die klinische Methode versucht, durch die Schicht der bewußten Äußerungen hindurch auf die tieferliegenden Ebenen der unbewußten Strukturen zu stoßen. Die Strukturrekonstruktion wird deshalb ganz an die von den Kindern produzierten Texte gebunden. Es werden nicht Kategorien an die Texte herangetragen, sondern aus den Texten selbst erst gewonnen. Dabei stellt sich das Problem, unter der Oberfläche vielfältiger, widersprüchlicher und kontextreicher Handlungen

und Aussagen eine organisierende Struktur zu rekonstruieren. Gerade hierfür ist eine Testmethode denkbar ungeeignet: Den hauptsächlichsten Mangel des Tests sieht Piaget darin, "...daß die geistige Orientierung des befragten Kindes verfälscht wird oder mindestens verfälscht werden könnte." (1980, 15)<sup>64</sup> Die klinische Methode, eben weil sie auf die dem Kinde nicht bewußten Haltungen abzielt, läßt sich nicht wie ein jedermann gleichermaßen zugängliches Rezept vermitteln, sondern erfordert jahrelange Übung (vgl. ebda., 19f.).

Piaget selbst hat deshalb auf eine breitere Darstellung der klinischen Methode verzichtet.<sup>65</sup> Im Bereich der Entwicklung sozialer Kognitionen kam die klinische Methode in der Moraluntersuchung Piagets zur Anwendung und wir finden sie hier gut nachvollziehbar expliziert. Moral faßt Piaget (1973, 7) als Achtung vor der Regel und er fragt, wie diese Achtung entsteht und welche Formen sie annimmt. Am Beispiel des Murmelspiels untersucht Piaget Regelanwendung und Regelbewußtsein der Kinder.

"Die Befragung ist also leicht vorzunehmen. In einem ersten Teil braucht man nur die Kinder zu befragen..., wie man Murmeln spielt. Der Fragesteller sagt etwa folgendes: Hier sind Murmeln... Du lehrst mich die Regeln, und ich spiele mit Dir. Dann zeichnet das Kind ein Viereck, nimmt die Hälfte der Murmeln, legt seine 'Einlage' hinein, und das Spiel beginnt. Man tut gut daran, sich systematisch alle möglichen Fälle zu vergegenwärtigen und das Kind über jeden ein-

---

64 Das erläutert Piaget folgendermaßen: "Wir wollen beispielsweise herausfinden, wie sich das Kind die Bewegung der Gestirne vorstellt. Wir stellen die Frage: 'Weshalb bewegt sich die Sonne?' Das Kind wird etwa antworten: 'Der liebe Gott stößt sie' oder 'Der Wind stößt sie' usw. Das sind zwar Vorstellungen, deren Kenntnis nicht unwesentlich ist, auch wenn sie auf kindliche Fabulierlust zurückzuführen sind, denn Kinder neigen dazu, Mythen zu erfinden, wenn sie durch eine bestimmte Frage in Verlegenheit gebracht werden. Wenn man aber Kinder jeden Alters auf diese Weise getestet hat, ist man immer noch gleich weit wie vorher, denn es ist durchaus möglich, daß sich das Kind diese Frage noch nie in dieser Weise gestellt hat oder daß es sie sich überhaupt noch nicht gestellt hat. ... Mit der Frage: 'Weshalb bewegt sich die Sonne?' suggeriert man möglicherweise im Gegenteil eine Beschäftigung mit dem 'Wie', um das sich das Kind bisher gar nicht gekümmert hatte, und provoziert man neue Mythen: 'Die Sonne bewegt sich durch Blasen' ... usw. Es gibt nur ein Mittel, um mit solchen Schwierigkeiten fertig zu werden, nämlich die Fragen abwandeln, Gegenvorschläge vorbringen, mit einem Wort: auf jeden fixen Fragebogen zu verzichten." (Piaget 1980, 15)

65 Im Verlauf ihrer Forschungen haben Piaget und Mitarbeiter, je nach konkreter Aufgabenstellung, mit verschiedenen Methoden gearbeitet (vgl. Vinh-Bang 1978). Über die klinische Methode wurde jedoch die Rekonstruktion kognitiver Strukturen auf den Weg gebracht, das macht ihre besondere Bedeutung aus.

zelen zu befragen. Hierbei muß man sich jedoch davor hüten, ihm irgend etwas zu suggerieren: es genügt, sich unwissend zu zeigen, und selbst absichtlich Fehler zu machen, damit das Kind jedesmal die Regel im einzelnen darlegt." (Piaget 1973, 19)

Bei kleineren Kindern mit beschränkten sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten kann man zur Kontrolle die Kinder miteinander spielen lassen. In einem zweiten Teil werden die Kinder über Herkunft, Geltungsbedingungen und Veränderbarkeit von Regeln befragt (vgl. ebda., 20f.). Dabei wird die Fragestrategie den jeweiligen spontanen Gedankengängen der Kinder angepaßt. Nur durch eine flexible Handhabung der Fragestrategie kann die Eigenlogik der kindlichen Begriffsverwendung eruiert werden. Die besondere, für ungeübte Interviewer nicht zu bewältigende forschungspraktische Schwierigkeit der klinischen Methode besteht darin, daß Auswertungsgesichtspunkte bereits in der Erhebung berücksichtigt werden: Der Forscher muß in der Lage sein, sich im Verlauf der Befragung die möglichen Bedeutungen der kindlichen Handlungen und Äußerungen zu vergegenwärtigen und diese Bedeutungsmöglichkeiten zu überprüfen. Da diese Analyse im Verlauf der Befragung unter einem erheblichen Zeit- und Handlungsdruck steht, muß der Interviewer bestimmte Konzeptionen im Kopf haben, die als Bezugspunkte der Interpretationen der kindlichen Äußerungen fungieren.

In der klinischen Methode wird eine Verfahrensweise entfaltet, die auch der strukturalen Hermeneutik Oevermanns zugrunde liegt: Der Forscher sollte in den Texten bzw. den kindlichen Aussagen selbst jene Regeln rekonstruieren, die den Sinn der Aussagen konstituieren. Wie wir sehen werden, besteht jedoch ein wichtiger Unterschied darin, daß in der strukturalen Hermeneutik die Probleme der Erhebung keine Rolle spielen. Statt dessen vertraut sie ganz einer möglichst extensiven Auswertung von Texten, wobei unter einer Entlastung von Zeit- und Handlungsanforderungen die Vorgabe von Auswertungsgesichtspunkten weitgehend vermieden werden soll, da andernfalls dem Interpretieren mögliche Sinnzusammenhänge entgehen könnten, wodurch die Strukturrekonstruktion auf ein falsches Gleis geraten könnte.

## **5.2 Die gescheiterte Verbindung von Normativismus und Empirismus**

Obwohl die kognitive Theorie Piagets einen großen Einfluß auf die Moraltheorie Kohlbergs ausgeübt hat, sind die oben genannten strukturrekon-

struktiven Intentionen der klinischen Methode in der Moralforschung kaum mehr aufzufinden.<sup>66</sup> Wie Piaget benutzt zwar auch Kohlberg moralische Dilemmata, die Konflikte beschreiben, deren Bearbeitung die Struktur des moralischen Denkens von Individuen besonders deutlich werden lassen soll. Dabei werden jedoch die von den Probanden zur Konfliktlösung angeführten Gründe in bestimmten Moralstufen klassifiziert, als ob die Moralstufen konstitutiv für das moralische Denken wären. So kommen weniger die Sinnstrukturen der Äußerungen selbst als vielmehr jene Inhalte in den Blick, die dem Stufenmodell zuzuordnen sind. Das besondere Problem der Kohlberg'schen Moralforschungen besteht darin, eine normativ begründete Moralthorie, die eine hermeneutische Verfahrensweise erfordert, mit standardisierten Erhebungs- und Auswertungsverfahren zu verbinden. Dieses Problem ist nach Kohlberg (u.a. 1983) erfolgreich gelöst worden. Die Frage ist allerdings, ob ein methodologischer Standpunkt begründet werden kann, in dem tatsächlich Empirismus und Normativismus bzw. psychometrische und hermeneutische Desiderate zusammengeführt werden können.

Sehen wir uns zunächst die normativ-hermeneutische Seite dieses Standpunktes an. Kohlberg geht - wie wir weiter oben gesehen haben - grundsätzlich davon aus, daß Einsicht in die Moralentwicklung nur über eine vorlaufend geleistete normative Begründung zu gewinnen sei. Sowohl die Formulierung eines Stufenmodells als auch der empirische Zugriff auf die Moral stehen unter einem Präjudiz über die Angemessenheit moralischer Urteilsbegründungen. Eine entsprechende methodologische Konzeption liefert das Programm einer *rationalen Rekonstruktion* von Habermas, dem sich Kohlberg angeschlossen hat. Der Ausgangspunkt der von Habermas (1981, Bd.1, 152ff.; 1983, 29ff.) explizierten Methode der rationalen Rekonstruktion ist das von Weber (1973) diskutierte Problem des Sinnverstehens in den Sozialwissenschaften. Das Problem des Verstehens sozialer Handlungen hängt eng mit dem gewählten Handlungsbegriff zusammen. Die rationale Rekonstruktion bildet jene Methode, mit der ein auf kommunikativ erzielte Verständigung abzielendes Handeln erfaßt werden kann. Entscheidend ist dabei, daß soziale Handlungen nicht aus einer objektivierenden *Beobachterperspektive*, sondern nur aus einer performativen *Teilnehmer-*

---

66 Kohlberg weist verschiedentlich darauf hin, daß er in seinen frühesten Arbeiten zur Moralentwicklung an Piagets Methode anknüpfte (vgl. z.B. Colby/Kohlberg 1987). Seit Mitte der 70er Jahre wurde allerdings unter dem Eindruck massiver methodischer Kritiken die interpretative Ausrichtung der empirischen Vorgehensweise mehr und mehr zugunsten psychometrischer Methoden aufgegeben (vgl. Oser 1988).

rolle zu verstehen sind.<sup>67</sup> Es ist die Notwendigkeit eines sinnverstehenden Zugangs zum Objektbereich, welche die rekonstruktive Sozialwissenschaft auf eine hermeneutische Methode festlegt. Dabei setzen die aus performativer Einstellung vorgenommenen rationalen Rekonstruktionen des Interpreten eine von allen Seiten geteilte Beurteilungsbasis voraus (vgl. Habermas 1981, Bd.1, 154). Die rationalen Deutungen explizieren Gründe für soziales Handeln bzw. die Gültigkeit von Äußerungen: eben dies meint, soziales Handeln zu verstehen.

Der geltungstheoretischen Ausrichtung Habermas' entsprechend wird das methodische Problem des rekonstruktiven Verstehens sozialen Handelns zu einem *Problem der Verständigung*. Die rationale Rekonstruktion impliziert notwendig eine *normative Stellungnahme* des Interpreten. Denn "...Gründe können nur in dem Maße *verstanden* werden, wie sie als Gründe ernst genommen - und *bewertet* - werden." (Habermas 1983, 39) Auf sicheren Boden gelangt die Rekonstruktion, wenn sie "...die Unausweichlichkeit, d.h. Nichtverwerfbarkeit von Voraussetzungen relevanter Praktiken..." zeigen kann (vgl. ebda., 41). Die am Begriff des kommunikativen Handelns ausgerichtete Methode der rationalen Rekonstruktion hat Habermas im Bereich der sozial-kognitiven Entwicklung anhand der Moraltheorie Kohlbergs weiter ausgearbeitet und erläutert. Im kommunikationstheoretischen Entwurf von Habermas wird der kognitive und moralische Kompetenzerwerb als Lernprozeß verstanden, der nur rückläufig von einem normativ begründeten Endpunkt her rekonstruiert werden kann (vgl. Habermas 1986, 291). Die Methode wie auch der Erwerb moralischer Kompetenz selbst werden an das Kriterium der Gültigkeit einer nicht hintergehbaren normativen Stellungnahme gebunden.

Kohlberg hat die Konzeption der rationalen Rekonstruktion als methodologische Reflexion seiner Moraluntersuchungen übernommen (vgl. Kohlberg u.a. 1983). In der Forschungspraxis der Kohlberg-Gruppe lassen sich aller-

---

67 Die rationale Rekonstruktion spielt das traditionelle hermeneutische Paradigma des Verstehens gegen das kritisch-rationalistische des objektivierenden Erklärens aus (vgl. Habermas 1983, 29ff.). Allerdings kann der Gesichtspunkt des Verstehens durch Teilnahme an Kommunikationen nur eine bestimmte methodische Praxis bezeichnen; wenn man aber methodologisch über diese Praxis reflektiert (etwa anhand der Frage, was in der Sozialwissenschaft Verstehen heißt), dann muß man notwendig einen Beobachterstandpunkt einnehmen, von dem aus die Regeln der verstehenden Methode rekonstruiert werden. Methodologisch wird man Beobachten und Verstehen nicht in eine Gegenstellung zueinander bringen können.

dings hermeneutische Ansprüche kaum nachvollziehen (Ausnahmen seien zugestanden, vgl. z.B. Kohlberg u.a. 1986). Insbesondere die zentralen Maßgaben einer Teilnehmer-Rolle der Interpreten und der Rekonstruktion von Strukturen moralischen Denkens aus der Perspektive der befragten Subjekte heraus finden kaum Entsprechungen im methodischen Vorgehen (vgl. Peltzer 1986, 31f.). Zwar sind in das Stufenmodell und das Auswertungsmanual umfangreiche empirische Kenntnisse eingegangen und es wurde ernsthaft an Widersprüchen zwischen der Moraltheorie und den empirischen Resultaten gearbeitet. Aber Kohlberg und Mitarbeiter haben in ihren Untersuchungen Standardisierungen vorgenommen, die das Etikett Psychometrie weit mehr verdienen als jenes der Hermeneutik (vgl. Colby/Kohlberg 1987).

Zunächst umfaßten die auf die Stufenformulierungen bezogenen Auswertungskategorien verschiedene Gesichtspunkte moralischen Denkens (aspect scoring: z.B. Gewissen, Pflicht, Gerechtigkeit), später wurden 10 vermutlich universale moralische Gegenstandsbereiche herangezogen (issue scoring: z.B. Strafe und Schuld, Eigentum, Gesetz, Leben). Schließlich wurde ein standardisiertes Auswertungsmanual entwickelt, das für jede der verwendeten Dilemma-Geschichten prototypische Argumente für jeweils zwei Gegenstandsbereiche für jede Moralstufe beinhaltet, welchen dann die Aussagen der Probanden zugeordnet werden können.<sup>68</sup> Trotz aller Bemühungen um eine sorgfältige Trennung von Struktur und Inhalt moralischer Urteile kann der strukturelle Zusammenhang der Äußerungen der Befragten nicht mehr in den Blick kommen, da diese *inhaltlich* konzipierten Kategorien unterworfen werden, mit denen Gegenstandsbereiche und Aspekte der Moral gefaßt werden. Die Hoffnung, einen geltungstheoretischen Normativismus, der eine Abfolge von Moralstufen begründen soll, mit einem diese Begründungen überprüfenden, kategorisierenden Empirismus zusammenführen zu können, ist gründlich gescheitert.<sup>69</sup> Die rationale Rekonstruktion taucht denn auch nur als eine im Ungefähren verharrende Referenz in Arbeiten auf, die sich dem Programm einer rekonstruktiven Sozialforschung verpflichtet sehen.

---

68 Das "standardized issue scoring" (vgl. Kohlberg 1984) stellt eine geradezu "kochbuchartige" (Eckensberger u.a. 1980, 343) Auswertungsanleitung auch für moraltheoretisch wenig informierte Forscher bereit.

69 Auch wenn die Unverträglichkeit dieser Mischung nicht immer gesehen und der Kohlberg-Ansatz für vorbildlich in Sachen rekonstruktiver Sozialisationsforschung gehalten wird (vgl. z.B. Garz 1983).



Neben der mangelnden Unterscheidung von Struktur und Inhalt steht eine *subsumtionslogische* Verfahrensweise, die den Gegenstand unter theoretisch vorgegebenen Modellen untersucht, vor einem weiteren Problem, nämlich jenem der Validität der verwendeten theoretischen Konstrukte. Was sichert eigentlich, daß die vorgegebenen Kategorien, in diesem Falle also die moraltheoretisch für unvermeidlich gehaltenen normativen Vorurteile, etwas über den Gegenstand selbst aussagen? Zwar kann man wieder und wieder testen, ob sich die theoretisch begründeten Kategorien in den Aussagen der Probanden wiederfinden lassen.<sup>70</sup> Aber damit läßt sich nicht ausschließen, daß die behaupteten Strukturen externe Zuschreibungen sind, die den inneren Zusammenhang der Aussagen selbst verdecken. Hier macht ein rekonstruktionslogisches Verfahren (wie die klinische Methode) den Vorzug geltend, auf Tests vorgegebener theoretischer Konstrukte und standardisierte Fragestrategien zu verzichten und statt dessen den Sinnzusammenhang der Texte selbst (etwa die Art der Verwendung von Begriffen) auszuleuchten.

Im Bereich strukturgenetischer Theorien sozialer Kognition läßt sich insbesondere in den Untersuchungen von Damon und Selman der Anschluß an Piagets klinische Methode erkennen, wobei je nach Forschungsstand Verfahren der Beobachtung, des Interviews und des Experiments kombiniert wurden. Beide Forscher betonen, daß die Untersuchung sozialen Verstehens vor aller Standardisierung der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente eine Analyse möglichst reichen und authentischen Materials erfordert, um zu einem Verständnis des sozialen Denkens von Kindern zu gelangen (vgl. Damon 1984; Selman 1984).<sup>71</sup> Mit explorativen Vorstudien werden die Themen und Begriffe des sozialen Denkens der Kinder sowie die Interviewstrategien entworfen. Allerdings bleiben auch diese deskriptiven Untersuchungen der Ebene der inhaltlichen Kategorisierung subjektiver Einstellungen verhaftet (Vorstellungen über Personen und soziale Beziehungen in verschiedenen Bereichen), so daß - in Anlehnung an Piaget gesprochen - das "sozial-kognitive Unbewußte" nicht faßbar wird. Zwar lassen sich typische Merkmale dieser Vorstellungen, gefaßt in den Niveaus der Perspekti-

---

70 Hierzu setzt die Kohlberg-Gruppe das sogenannte "bootstrapping"-Verfahren ein, das ein wechselseitiges In-Beziehung-Setzen von normativer Theoriebildung und empirischen Resultaten ermöglichen soll (vgl. Kohlberg u.a. 1983, 33).

71 Dabei streicht Damon (1984, 67f.) die Unterschiede zwischen dem rückläufigen, kategorisierenden Verfahren der Kohlberg-Schule und der klinischen, genetisch-rekonstruktiven Methode Piagets heraus.

venkoordination, erkennen, die den Subjekten so nicht voll bewußt sein mögen. Aber diese Analysen können nicht zu den Regeln und Sinnstrukturen vorstoßen, in welchen die Vorstellungen über Personen und soziale Beziehungen erst generiert werden. Dies ist nur mit einem strukturgenetischen Verfahren möglich, das sich nicht nur auf subjektive Konstruktionen richtet, sondern Prozesse der Sinn- und Bedeutungskonstitution zu rekonstruieren vermag.

### 5.3 Die struktural-hermeneutische Rekonstruktion von Sinnstrukturen

Neben der These der sozialen Konstitution von Subjektstrukturen hat Oevermann im Rahmen sozialisationstheoretischer Untersuchungen die Methode der "objektiven" bzw. "strukturalen" Hermeneutik entwickelt (vgl. Oevermann u.a. 1976; Reichertz 1986). Dies ist kein Zufall, denn in diesem Forschungsfeld geht es um die Bildungsprozesse jener Strukturen, über die Subjekt- und Sozialwelt entstehen, sich reproduzieren und transformiert werden. Der Theorieanlage entsprechend handelt es sich dabei um ein Verfahren der Rekonstruktion von Sinnstrukturen. Die struktural Hermeneutik geht davon aus, daß Strukturtheorien (wie überhaupt sozialwissenschaftliche Theorien) nur am Gegenstand selbst zu gewinnen sind.<sup>72</sup> Das Problem einer sachhaltigen Theoriebildung ist damit an die Frage nach einem methodisch gesicherten Zugang zur Sache gebunden (vgl. Oevermann 1983, 270f.). Damit übersteigt die struktural Hermeneutik die gängige Unterscheidung zwischen quantitativen und qualitativen Methoden und ersetzt sie durch die Differenz zwischen subsumtionslogischen und rekonstruktionslogischen Verfahren.<sup>73</sup> Subsumtive Verfahren der empirischen Sozialforschung konzentrieren sich darauf, theoretisch vorgegebene Modelle bzw. apriori den Gegenständen aufgezwungene Kategorisierungen zu überprüfen. Dagegen sucht eine rekonstruktive Methode sachhaltige Erkenntnis aus der Erschließung des Gegenstandes selbst zu erlangen.

---

72 Angesichts der Vielfalt und Schwammigkeit theoretisch formulierter Strukturbegriffe (vgl. Charlton/Neumann 1986, 16f.) liegt die gegenläufige Strategie nahe, Strukturen in den Fällen selbst aufzudecken und - im Unterschied zu Regeln - nur als Fallstrukturen zu behandeln.

73 Aus dieser Perspektive sind auch all jene qualitativen Verfahren (etwa die Inhaltsanalyse), die mit vorgefertigten Auswertungskategorien arbeiten, den subsumtionslogischen Verfahren zuzurechnen.

Die strukturelle Hermeneutik macht *grundlegende methodologische Annahmen*, wobei sie sich explizit auf jene Voraussetzungen beruft, die jede sozialwissenschaftliche Methode in Anspruch nehmen muß, weil sie *im methodischen Zugriff* (also damit nicht schon auch der Natur der Sache nach) den Gegenständen selbst: der Sozialwelt und den Subjektstrukturen, unterstellt werden müssen. Erstens sind alle sozialwissenschaftlichen Gegenstände sinnstrukturiert und in Sinnstrukturen entstanden. Allen Fällen, die man vor sich haben mag, liegen - jeweils in der Sprache des Falles - rekonstruierbare Regeln zugrunde. Die Fallstruktur drückt aus, wie der konkrete Fall unter den gegebenen Bedingungen (das Besondere) mit den zugrundeliegenden Regeln (dem Allgemeinen) verknüpft ist. Da Sinn immer nur in der prozessualen Relation von Bedeutungsmöglichkeiten und realisierten Bedeutungen entsteht, die immer Zeit beansprucht, ist - zweitens - von der schon angesprochenen Sequentialität sinnstrukturierter Gegenstände auszugehen. Schließlich muß die grundlegende Textförmigkeit der sozialen Wirklichkeit unterstellt werden in dem Sinne, daß soziale Wirklichkeit außerhalb von Protokollen methodisch nicht zugänglich ist. Auch dann, wenn der Gegenstand nicht textförmig vorliegt, muß er kommunizierbar, also in die Form eines Textes gebracht werden.<sup>74</sup> Gegenstände sind nur rekonstruierbar, wenn sie protokolliert bzw. textförmig vorliegen. Der Text verkörpert die Realität sozialwissenschaftlicher Gegenstände und ist nicht bloß Anzeichen einer dahinter liegenden Realität. Die strukturelle Hermeneutik verfährt deshalb auch strikt textimmanent.

Der Konstitution von Sinnstrukturen entsprechend stellt die strukturelle Hermeneutik ein *Verfahren der Sequenzanalyse* dar (vgl. Oevermann u.a. 1979). Den Prinzipien der Sequenzanalyse liegt die Annahme zugrunde, daß Sozial- und Subjektstrukturen interaktiv konstituiert und deshalb sequentiell strukturiert sind. Das methodische Vorgehen besteht darin, einen protokollierten Gegenstand (dies können Texte, Äußerungen, Bilder etc. sein) als Fall einer konkreten Selektion einer Sinnstruktur aus dem Horizont von Bedeutungsmöglichkeiten zu rekonstruieren. Dieser Horizont

---

74 Die objekttheoretischen und methodologischen Aspekte der These der Textförmigkeit sind strikt zu unterscheiden. "Als Soziologen vermögen wir die prinzipiell autonomiefähige Lebenspraxis immer nur in ihren textförmigen Ausdrucksgestalten zu erfassen. Der direkte Zugriff auf die einzig' außerhalb der Textförmigkeit liegende Schicht sozialer Wirklichkeit, die Unmittelbarkeit der Erfahrung der Lebenspraxis ihrer selbst unter den Bedingungen der Krise, ist uns wissenschaftlich nicht möglich. Wir sind methodisch auf die Vermittlung durch die Textförmigkeit notwendig angewiesen." (Oevermann 1986, 49)

von Bedeutungsmöglichkeiten (also was per geltenden Regeln der Fall sein *könnte*) muß erschlossen werden, um die Geltungsbedingungen der im Fall realisierten Selektion vollständig erfassen zu können. In einer Interaktionsanalyse wird die sequentielle Bewegung nachgezeichnet, in der jeder Interaktionsakt mögliche Anschlüsse für den folgenden Interaktionsakt zugleich eröffnet und begrenzt.<sup>75</sup> Dabei kann man jede Stelle eines laufenden Interaktionsgeschehens zum Ausgangspunkt einer Rekonstruktion von Sinnstrukturen nehmen (wiewohl sich die tatsächlichen Initialstellen einer Interaktionssequenz besonders gut dafür eignen). Sequenzanalytisch entscheidend ist, daß möglichst alle durch einen Interakt eröffneten Anschlußmöglichkeiten expliziert und dann die möglichen zu den tatsächlich realisierten Anschlüssen in Beziehung gesetzt werden. In der Sequenzanalyse werden fortlaufend Strukturhypothesen über die Relationen zwischen den jeweils vorliegenden potentiellen und realisierten Anschlußmöglichkeiten (das sind die Lesarten eines Textes) sequenzanalytisch gebildet und überprüft. Der erhebliche Aufwand dieses Vorgehens ist dadurch gerechtfertigt, daß in dieser Weise - über strukturanalytische Beschreibungen hinausgehend - der Reproduktions- und Transformationsprozeß, also die Bildungsgeschichte einer Fallstruktur rekonstruiert werden kann.

Ist eine Fallstruktur einmal rekonstruiert, kann diese *generalisiert*, d.h. mit weiteren Sequenzanalysen überprüft werden (vgl. Oevermann u.a. 1979, 412ff.). Dabei können unerwartete Ereignisse auftauchen, die mit der gewonnenen Strukturhypothese nicht kompatibel sind. Man steht dann vor folgender Alternative: Es erweist sich entweder die gewonnene Strukturhypothese als falsch und muß deshalb korrigiert werden, oder es liegt eine Transformation der Fallstruktur vor. In anderen Worten: Entweder man hat den Raum möglicher Selektionen von Sinnstrukturen nicht voll ausgeleuchtet oder aber der Raum möglicher Selektionen hat sich verändert. Die Realisation eines Anschlusses, der von den durch die rekonstruierte Fallstruktur abgedeckten Anschlußmöglichkeiten abweicht, kann eine Strukturhypothese a posteriori als unzureichend aufdecken (was eine Modifikation erzwingt) oder eine Strukturtransformation aufzeigen (was die Strukturhypothese weiter anreichert).

---

75 Oevermann (1983, 240) hat dies eindrücklich am Beispiel einer allgemeinen Begrüßungshandlung demonstriert, die aufgrund ihrer reziproken Strukturierung bereits ganz bestimmte Anschlußmöglichkeiten determiniert.

Mit den Prinzipien der Sequenzanalyse, so behauptet die strukturelle Hermeneutik, lassen sich die realen Prozesse der Konstitution von Regeln und Sinnstrukturen angemessen, d.h. sachhaltig erfassen. Im Hinblick auf alternative methodische Zugangsweisen im genetischen Strukturalismus läßt sich diese Behauptung vor allem mit zwei Argumenten stärken. Zum einen geht es um das Problem des *Fremdverstehens*, das mit einem sozialisationstheoretisch informierten, strikt textimmanenten Verfahren gelöst werden kann. Zum anderen stehen subsumtionslogische Verfahren vor dem Problem, lediglich theoretische Vorannahmen überprüfen zu können, so daß dem bereits Bekannten kein wirklich neues Wissen hinzugefügt wird. Wie es möglich ist, daß *neues Wissen* entsteht, kann vielleicht mit den Besonderheiten der *abduktiven Schließweise* einsichtig gemacht werden, deren sich die strukturelle Hermeneutik methodisch kontrolliert zu bedienen versucht.

Die klinische Methode Piagets wie auch die Untersuchungen zur sozialkognitiven und moralischen Entwicklung stehen vor dem Problem, von den Aussagen der Subjekte auf die Strukturen des Bewußtseins schließen zu müssen: Meinen die Subjekte, was sie sagen? Welchen subjektiven Sinn machen die Aussagen aus der Sicht der befragten Subjekte? Dieses Problem des Fremdverstehens auf der Bewußtseinssebene löst die strukturelle Hermeneutik auf, indem sie Sinnstrukturen nicht aus dem Bewußtsein der Subjekte, sondern allein aus den vorliegenden Texten (also den protokollierten Fällen) hervorgehen läßt. Den Texten lassen sich Sinnstrukturen entnehmen, unter denen sich das Bewußtsein der Subjekte bildet. Wenn also die Aussage (ein soziales Urteil oder eine moralische Argumentation) eines Probanden protokolliert vorliegt, so fragt der strukturelle Hermeneut primär nicht danach, was der Proband mit seiner Aussage gemeint hat (als ob der Text erst dadurch seinen Sinn bekäme), sondern welcher sinnstrukturierte Zusammenhang (welche soziale Beziehung oder welche Moral) sich unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn im Text realisiert.

Gegen die bewußtseinstheoretische Konturierung von Methodenproblemen macht die strukturelle Hermeneutik sozialisationstheoretische Einsichten geltend. Das stärkste Argument für die Möglichkeit, mit einem hermeneutischen strukturrekonstruktiven Verfahren zu sachhaltigen Ergebnissen kommen zu können, liefert in der Tat die Sozialisationstheorie. Weil im Prozeß der Sozialisation alle Regeln von den Subjekten (in fallspezifischen Sinnzusammenhängen) erst konstruiert und erworben werden, können diese Regeln methodisch kontrolliert wieder re-konstruiert und erschlossen wer-

den. Aus diesem Grunde verfährt der strukturelle Hermeneut so wie jedes beliebige andere Subjekt, wenn es die Fähigkeit zum regelgeleiteten Handeln und zum Regelverständnis erwirbt: er erschließt die Bedeutungen von Handlungen aus den Kontexten, in die sie jeweils eingebettet sind. Der Unterschied zu alltäglichen Lernprozessen liegt darin, daß die Analyse nicht unter dem für die Lebenspraxis typischen Zeit- und Handlungsdruck steht, weil der Gegenstand textförmig protokolliert vorliegt, und daß der Interpret den Prozeß der Erschließung von Regeln und Sinnstrukturen methodologisch explizieren kann. Die strukturelle Hermeneutik kann also unter Berufung auf das Paradigma der Sozialisation auf eine aparte, rein methodologische Geltungsbegründung des Verfahrens, die ohnehin unsicher bleiben müßte, verzichten.<sup>76</sup> Der Hermeneut muß nicht schon vorab jene Regeln kennen, die er dann auf den Gegenstand anwendet (es wäre unklar, wie dann Subjekte jemals Regelkompetenz erwerben könnten), sondern die noch nicht bekannten Regeln werden aus den Sinnzusammenhängen der Fälle selbst erschlossen. Damit rückt die weiter oben schon angeschnittene konstitutionstheoretische Grundfrage nach dem Neuen bzw. der Möglichkeit neuer Erkenntnis in den Mittelpunkt des - nun allerdings methodologischen - Interesses: Wie können neue Regeln rekonstruiert werden?

Die strukturelle Hermeneutik versucht durch ein strikt textimmanentes Vorgehen den weiter oben angesprochenen Fallstricken der Subsumtionslogik zu entgehen. Wenn in einer Fallrekonstruktion ein vorliegender Text bezüglich seiner möglichen Bedeutungen expliziert, also um jene Bedingungen ergänzt wird, die ihn sinnvoll machen, dann bedient sich der Interpret einer abduktiven Schlußweise, die vermutlich allen strukturellen Lernfortschritten in der kognitiven Entwicklung zugrunde liegt und die Forschungslogik der strukturellen Hermeneutik charakterisiert. Im Unterschied zu Induktion und Deduktion führt nämlich allein die von Peirce (1967) explizierte abduktive Schlußweise zu neuem Wissen. Während die Deduktion von einem Gesetz und einem Fall auf ein Ergebnis (bzw. ein Resultat oder eine Konsequenz) und die Induktion von einem Fall und einem Ergebnis auf ein Gesetz schließt, vermag allein die Abduktion von einem Gesetz und einem Ergebnis auf einen Fall zu schließen, indem sie durch Erfinden ge-

---

76 Diese Position ließe sich leicht in die Nähe des Positivismus rücken. Aber woran sollte eine Geltungsbegründung, die vor dieser Gefahr schützen soll, wiederum ihren Anhalt finden?

eigneter Hypothese zu klären versucht, was unter den gegebenen Bedingungen der Fall ist.<sup>77</sup> Es ist jedoch sicher ratsam, diesen Syllogismus als metaphorische und simplifizierende Beschreibung der abduktiven Schlußweise aufzufassen. Nur abduktiv kann Neues aufgedeckt, d.h. bislang Unbekanntes in Bekanntes überführt werden, und es bleibt einstweilen unsicher, ob dieser Erkenntnisprozeß genau definiert werden kann.<sup>78</sup>

Der abduktive Schluß kann nicht in gleicher Weise als sicher und beweiskräftig wie die Deduktion gelten (vgl. Habermas 1973, 143ff.). Deshalb muß jede abduktiv verfahrenende, auf Sachhaltigkeit abzielende Rekonstruktion mit einem Rest Unsicherheit und in diesem Sinne mit einer Vorläufigkeit der Erkenntnisse rechnen. Fälle können sequenzanalytisch immer nur annähernd, nie vollständig gelöst werden. Zwar sinkt die Wahrscheinlichkeit, daß unvorhergesehen nicht erklärbare Ereignisse auftauchen, aber dies kann prinzipiell nicht ausgeschlossen werden (vgl. Oevermann u.a. 1976, 391). Forschungslogisch muß der Anspruch auf Sachhaltigkeit geradezu zwingend mit der empirischen Falsifizierbarkeit der Resultate verknüpft werden, will man nicht wieder im Zirkel bereits bekannter Gewißheiten enden. Das Ziel des rekonstruktiven Verfahrens ist allerdings nicht die Falsifizierung (dies wäre die angemessene Form sachhaltiger Kritik), sondern eine zumindest annähernde Verifikation von Strukturhypothesen.

Ob und in welcher Weise man mit struktural-hermeneutischen Fallanalysen einmal zur Formulierung allgemeiner Strukturen in Form von Stufen der sozial-kognitiven Entwicklung kommt, ist eine offene und sicherlich nicht vorrangige Frage. Im Vordergrund - dies sei im Hinblick auf die im nächsten Kapitel dargestellte Fallanalyse angemerkt - steht zunächst der Versuch einer empirischen Rekonstruktion der Bildungsprozesse sozialer Kognitionen in sinnstrukturierten Handlungen. Dabei kann sich nur in konkreten Fallanalysen zeigen oder widerlegen lassen, ob die strukturelle Hermeneutik zu Recht beansprucht, nichts als der Logik der sozialisatorischen

---

77 Vgl. Apel 1975; Eco 1985; Habermas 1973, 146ff.; Peirce 1967, 373ff.

78 In diesem Zusammenhang macht Reichertz (1991) auf ein verarbeitetes Mißverständnis aufmerksam: Der für die Beschreibung der Abduktion verwendete Syllogismus formalisiere keineswegs eine abduktive Schlußweise, mit der Neues entdeckt werden könne, sondern eine davon strikt zu unterscheidende hypothetische Schlußweise, mit der lediglich bereits vorhandenes Wissen verifizierend erhärtet wird. Auf der Grundlage umfangreicher methodologischer und empirischer Erkundungen kommt Reichertz zu dem Schluß, daß Abduktionsprozesse nicht genau beschrieben, sondern nur indirekt in der Darstellung des Forschungshandelns offengelegt werden können.

Prozesse selbst zu folgen und gerade darauf den Anspruch auf die Sachhaltigkeit der Rekonstruktion und der Theoriebildung gründen zu können.

## **6      Schlußbemerkung**

Wir haben die Frage nach einer leistungsfähigen strukturalgenetischen Theorie sozial-kognitiver Entwicklung in Auseinandersetzung mit den an Piaget orientierten entwicklungspsychologischen Ansätzen und der sozialen Konstitutionstheorie beleuchtet. Abschließend ist nun der Ertrag dieser Überlegungen zusammenzufassen, wobei wir uns an der in der Einleitung schon näher erläuterten Unterscheidung der Probleme der Beschreibung, der Erklärung und der Methode orientieren wollen.

Die entwicklungspsychologische Beschreibung der sozial-kognitiven Entwicklung muß unvollständig bleiben, solange die Konstitution der Lerngegenstände und Lernbedingungen nicht in Betracht gezogen wird. Die Beschreibung subjektiver Repräsentanzen, also der inhaltlichen Resultate sozialer Lernprozesse, läßt erkennen, welches die sozialen und moralischen Urteile der Subjekte in bestimmten Altersabschnitten sind. Dies kann man zumindest den deskriptiv verfahrenen Untersuchungen der sozialen Kognition bescheinigen, im Falle der Moraluntersuchungen unter normativen Vorannahmen tauchen aber bereits auf dieser Ebene Zweifel auf. Der Fokus auf subjektive Konstruktionen verfehlt indessen systematisch die Frage, wie Subjekte befähigt werden, über soziale Beziehungen in der behaupteten Weise zu reflektieren. Hier hat die soziale Konstitutionstheorie erhebliche Fortschritte erzielt, indem sie in Anschluß an Piaget und darüber hinaus die sozial-konstruktivistischen Überlegungen auf der Linie von Vygotsky und Bruner erweiternd auf die Sinnstrukturen verweist, die in sozialen Interaktionen konstituiert werden und die das Handeln der Subjekte organisieren. Die sinnstrukturierten Verkettungen von Handlungen in sozialen Interaktionssystemen werden in den subjektiven Re-Konstruktionen kognitiv verarbeitet. Allerdings muß wohl hinzugefügt werden, daß dem aufwendigen theoretischen Programm ein erhebliches Defizit an entsprechend konzipierten empirischen Untersuchungen gegenübersteht. So gibt es zwar viele Untersuchungen, die beschreiben, in welcher Weise die kompetenten Interaktionspartner den Handlungen der Kinder Bedeutungen unterstellen, wodurch eine die Interaktionsfähigkeiten der Kinder übersteigende Sinnstruktur geschaffen wird. Aber darüber hinaus müßte die Sinnstruktur dieser Unterstellungen sorgfältig ausgeleuchtet werden, die den Möglichkeitsraum



jener kindlichen Handlungen konstituieren, die dann kognitiv verarbeitet werden.

Vor weit schwerwiegenderen Problemen steht die Frage nach dem Entwicklungsmechanismus, mit dem die Entwicklung erklärt werden kann. Ein wesentliches Motiv der sozialen Konstitutionstheorie bildet die Absicht, dem von Piaget formulierten intrasubjektiven Entwicklungsgesetz der Äquilibration von Assimilation und Akkommodation eine außerhalb der Subjekte liegende Entwicklungslogik der sozialisatorischen Interaktion bzw. der intersubjektiven Koordinationsprozesse entgegenzusetzen. Dabei tauchen dann allerdings zwei Schwierigkeiten auf: Zum einen wird die These der sozialen Konstitution von Subjektstrukturen mit der Behauptung einer den Subjekten äußerlichen Entwicklungsdynamik hoffnungslos überfrachtet. Die Sozialität stellt Bedingungen und Lerngegenstände der sozial-kognitiven Entwicklung bereit, fungiert deshalb aber nicht auch als Antrieb. Dieser systematische Fehler der Argumentation hat zum anderen darin seinen Grund, daß nicht sorgfältig zwischen Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsdynamik unterschieden wird und deshalb - wie etwa Millers (1986) Untersuchungen gezeigt haben - bezüglich der Entwicklungsdynamik spekuliert werden muß. Am plausibelsten erscheint die Annahme, daß die Entwicklungsdynamik im Aufbauprozeß der Subjektorganisation zu suchen ist. Die Regeln, die den Relationen zwischen der je gegebenen Sinnstruktur eines Interaktionssystems und den Handlungen der Subjekte zugrunde liegen, verdanken ihre Existenz dem Umstand, daß das Innen-Außen-Verhältnis der Subjekte über Sinn strukturiert ist, was wiederum nur auf naturgeschichtlich entwickelte Bedingungen zurückgeführt werden kann. Diese Regeln werden von den Subjekten konstituiert und erschlossen. Dieser Prozeß kann vielleicht durch ein Modell von Subjektivität und Lebenspraxis aufgeschlüsselt werden, das die konstruktive, selbstregulative Eigentätigkeit der Subjekte in Beziehung zu den Bedingungen sinnstrukturierter Praxis setzt.

Das Problem der Erklärung bleibt also bestehen. Ob es durch die Bildung und Überprüfung weiterer entwicklungs- und sozialisationstheoretischer Hypothesen gelöst werden kann, darf nach dem Stand der Dinge bezweifelt werden. Vielleicht helfen hier am ehesten methodologische Überlegungen weiter. Diese lassen sich in der These bündeln, daß das denkbar stärkste Argument für eine sachhaltige strukturgenetische Methode der Untersuchung sozial-kognitiver (wie überhaupt der subjektiven) Entwicklung im Nachweis liegt, daß die Logik des methodischen Vorgehens der Logik

sozialisatorischer Prozesse selbst entspricht. Gerade der Umstand, daß alle Subjekte die Fähigkeit zum regelgeleiteten Handeln und eines Regelverständnisses erst erwerben müssen, begründet die methodologische Erwartung, daß diese Regeln methodisch gesichert wieder rekonstruiert werden können. Es muß an dieser Stelle mit diesem Hinweis sein Bewenden haben, da er nur erhärtet werden kann, indem konkrete Strukturhypothesen zur Explikation des methodischen Vorgehens von Fallanalysen in Beziehung gesetzt werden.