

Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 58

Christine Schmid

**GESCHWISTER UND DIE ENTWICKLUNG
SOZIOMORALISCHEN VERSTEHENS**

**Der Einfluß von
Altersabstand und Geschlecht
jüngerer und älterer Geschwister
im Entwicklungsverlauf**

**Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Berlin 1997**

**GW ISSN 0173-3842
ISBN 3-87985-062-3**



ESA / 1395 + 3

Materialien aus der Bildungsforschung

In dieser Reihe veröffentlicht das Institut für Bildungsforschung technische Berichte und andere Materialien aus der Forschung, die in der Regel keine abgeschlossenen Forschungsberichte sind, aber dem jeweils interessierten Fachpublikum zugänglich gemacht werden sollen.

Bestellungen werden erbeten an die Verwaltung des Instituts bei gleichzeitiger Überweisung von DM 10.- (einschließlich 7% Mehrwertsteuer) zuzüglich Versandpauschale pro Band DM 3.- auf das Konto Nr. 417 12 11 der Deutschen Bank, Bankleitzahl 100 700 00

Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit Zustimmung des Instituts gestattet.

©1997 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, D-14195 Berlin.

GW ISSN 0173-3842

ISBN 3-87985-062-3

Inhalt

Danksagung	7
Zusammenfassung	9
English Summary	10
1. Einleitung	11
2. Geschwisterbeziehungen	15
2.1. Geschwisterbeziehungen im Vergleich zu anderen sozialen Beziehungen	15
2.2. Geschwisterbeziehungen im Vergleich zu Freundschaftsbeziehungen	19
2.3. Geschwisterbeziehungen in Abhängigkeit von der Geschwisterkonstellation	21
2.3.1. Die sozio-emotionale Bedeutung von Geschwistern	22
2.3.2. Verhaltensweisen von Geschwistern	24
2.3.3. Die Bedeutung von Geschwistern im Entwicklungsverlauf	26
2.3.4. Verhaltensweisen von Geschwistern im Entwicklungsverlauf	29
2.3.5. Zusammenfassung	30
3. Geschwisterinteraktionen, Geschwisterkonstellationen und kognitive bzw. sozialkognitive Fähigkeiten	33
3.1. Geschwisterinteraktionen und kognitive Leistungen	33
3.2. Geschwisterkonstellationen und kognitive bzw. sozialkognitive Fähigkeiten	37
3.3. Zusammenfassung	40
4. Folgerungen für die soziomoralische Entwicklung	41
5. Der soziale Einfluß auf Entwicklungsprozesse aus kognitiv-struktureller Sicht	44
5.1. Verhandlung verschiedener Sichtweisen unter Gleichaltrigen	44
5.2. Konfrontation mit Argumentationen auf höheren Stufen	48
5.3. Zusammenfassung	51
6. Folgerungen für die soziomoralische Entwicklung aus kognitiv-entwicklungstheoretischer Sicht	53
7. Soziomoralisches Verstehen	55
7.1. Wissenssoziologischer Hintergrund	55
7.2. Symbolisch-interaktionistischer Hintergrund	56
7.3. Imitation und Identifikation als Formen der Rollenübernahme	57
7.4. Strukturaspekt soziomoralischen Verstehens	58
7.5. Inhaltliche Bereiche soziomoralischen Verstehens	59
7.6. Soziale Kognitionen als Handlungsverstehen	62
7.7. Stufenbeschreibungen	64

7.8.	Zusammenfassung	68
7.9.	Folgerungen in bezug auf Geschwister	69
8.	Empirische Untersuchung	70
8.1.	Projektbeschreibung	70
8.2.	Stichprobe	72
8.3.	Beschreibung der Geschwisterkonstellationen	74
8.4.	Das soziomoralische Interview	80
8.4.1.	Durchführung der Interviews	80
8.4.2.	Kodierung der Interviews	80
8.4.3.	Beschreibung der Entwicklungsverläufe	82
8.5.	Datenbasis	83
8.6.	Methode	83
8.7.1.	Ergebnisse	85
8.7.2.	Zusammenfassung	90
8.7.3.	Zusammenhang der Geschwisterkonstellation mit sozialer Schicht und dem Fähigkeitsniveau im Lehrerurteil	90
9.	Interpretation	92
9.1	Anzahl der Kinder, Stellung in der Geschwisterreihe und Geschwister- position	92
9.2.	Altersabstand und Geschlecht des nächstjüngeren bzw. nächstälteren Geschwisters	93
9.2.1.	Kognitiv-strukturtheoretische Interpretation	95
9.2.2.	Piaget versus Vygotskij	98
9.3.	Der Einfluß von Geschwistern im Entwicklungsverlauf	101
9.4.	Einige familiensystemische Gesichtspunkte	101
10.	Schluß	103
	Literatur	105
	Anhang	113

Danksagung

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen des von Wolfgang Edelstein geleiteten Projekts "Individuelle Entwicklung und Soziale Struktur" im Forschungsbereich "Entwicklung und Sozialisation" am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Sie bildet die überarbeitete Fassung meiner Diplomarbeit, die ich 1995 dem Fachbereich Philosophie und Sozialwissenschaften I an der Freien Universität in Berlin eingereicht habe. Ich möchte an dieser Stelle allen Mitarbeitern des Projekts danken, die mir mit Beratung und Unterstützung zur Seite standen. Mein besonderer Dank gilt Wolfgang Edelstein und Monika Keller, die diese Arbeit ermöglicht haben und über alle Höhen und Tiefen hinweg mit Kritik, Vorschlägen und Aufmunterung zu helfen wußten.

Zusammenfassung

In einer longitudinalen Studie (121 Kindern aus Reykjavik/Island) wurde der Einfluß von Geschwistern auf die soziomoralische Entwicklung von der mittleren Kindheit bis zur Adoleszenz untersucht. Die soziomoralische Entwicklung wurde im Alter von 7, 9, 12 und 15 Jahren anhand eines Interviews zu einem alltagsnahen moralischen Handlungskonflikt im Kontext von Freundschaft und Versprechen erhoben. Die Angaben zu Anzahl, Alter und Geschlecht der Geschwister stammen aus einem Fragebogen, der den Eltern zu Beginn der Untersuchung vorgelegt wurde. Die Analysen ergaben einen signifikanten Effekt des Altersabstands und Geschlechts des nächstälteren Geschwisters. Probanden mit einer mindestens vier Jahre älteren Schwester erreichten über alle Meßzeitpunkte hinweg höhere soziomoralische Niveaus im Vergleich zu Probanden mit einem älteren Geschwister mit geringerem Altersabstand. Probanden mit einer einem mindestens vier Jahre älteren Bruder sowie älteste Kinder und Einzelkinder lagen zwischen diesen beiden Gruppen. Die Ergebnisse wurden vor dem Hintergrund kognitiv-struktureller Forschung in der Folge Piagets und den entwicklungstheoretischen Annahmen Vygotskijs diskutiert. Obwohl Geschwisterbeziehungen mit geringen Altersabständen als intimer, intensiver und kooperativer gelten können, wird die soziomoralische Entwicklung in größerem Maße durch eine kompetentere ältere Schwester gefördert.

English Summary

The influence of siblings on the sociomoral development from middle childhood to early adolescence was examined in a longitudinal study of 121 subjects from Reykjavik/Iceland. Sociomoral development was assessed at ages 7, 9, 12, and 15 years by an interview about an every-day moral dilemma in a friendship and promise context. Information about number, age and sex of siblings was derived from a parent questionnaire assessed at the beginning of the study. Analyses revealed a significant effect of age difference and sex of the next older sibling. Subjects who had a sister at least four years older reached higher levels of sociomoral reasoning compared to subjects with an older sibling up to three years older. Subjects who had a brother at least four years older as well as subjects who were oldest or single children evidenced levels of sociomoral reasoning between the two groups. The results are discussed in the light of cognitive-structural research comparing theoretical assumptions of Piaget with that of Vygotsky. Although sibling relationships with a small age gap can be viewed as more intimate, intensive, and cooperative, the sociomoral reasoning is fostered to a greater extent by a more competent older sister.

1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird der Einfluß von Geschwistern auf die soziomoralische Entwicklung im Alter von 7, 9, 12 und 15 Jahren untersucht. Dabei geht es vor allem um differentielle Effekte der Geschwisterkonstellation. Die Arbeit entstand im Rahmen des Projekts "Individuelle Entwicklung und soziale Struktur" am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Die soziomoralische Entwicklung von 121 Kindern bzw. Jugendlichen aus Reykjavik (Island) wurde anhand struktureller Interviews über einen alltagsnahen Handlungskonflikt erhoben (Keller, 1996). Die Argumentationen der Probanden wurden vor dem Hintergrund kognitiv-struktureller Theorien nach Stufen kodiert. Die Angaben zur Geschwisterkonstellation (Anzahl der Geschwister, Geschlecht und Alter jedes einzelnen Geschwisters) wurden zu Beginn der Untersuchung im Alter von sieben Jahren erhoben.

Untersuchungen der frühen Geschwisterforschung haben sich vor allem mit dem Zusammenhang der Geschwisterposition (Einzelkind, ältestes, mittleres oder jüngstes Geschwister) und bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen befaßt. Die Ergebnisse waren häufig widersprüchlich (Langenmayr, 1985) und viele der Untersuchungen sind aus heutiger Sicht umstritten, weil sie entweder theoretische oder methodische Mängel aufweisen (vgl. Kasten, 1993, für einen umfassenden Überblick). Seit den 80er Jahren läßt sich ein Anstieg an stärker praxisorientierten Untersuchungen verzeichnen, die die Bedeutung von Geschwistern in bestimmten Krisensituationen (z.B. Scheidung der Eltern, Tod eines Angehörigen) oder in bestimmten Entwicklungsabschnitten (z.B. Veränderung der innerfamiliären Beziehungen durch die Geburt eines Geschwisters) thematisieren. Außerdem gibt es inzwischen eine Reihe von Untersuchungen, die nicht die Bedeutung von Geschwistern für bestimmte abhängige Variablen, sondern die Geschwisterbeziehung selbst in den Blick nehmen. Beispielsweise wurde untersucht, welche spezifischen Qualitäten Geschwisterbeziehungen haben, wie die Geschwisterbeziehungen durch das Verhalten der Eltern beeinflusst werden, wie sie sich im Laufe der Entwicklung während der Kindheit bis zur Adoleszenz verändern, aber auch welche Funktionen Geschwister über die gesamte Lebensspanne hinweg haben. Ein Teil dieser Forschung soll in der vorliegenden Arbeit dargestellt werden. Dabei werden nur Studien berücksichtigt, die sich auf den Zeitraum von der mittleren Kindheit bis zur Adoleszenz beziehen.

In der kognitiv-strukturellen Theorie (Piaget, 1973; Kohlberg, 1969) wurde in erster Linie die entwicklungsrelevante Funktion von Gleichaltrigen betont. In Gleichaltrigenbeziehungen sollen die Bedingungen für die selbständige Aushandlung (Ko-Konstruktion) von Wirklichkeitsinterpretationen strukturell angelegt sein. Das Autoritätsgefälle in der Eltern-Kind-Beziehung soll dagegen solchen Prozessen eher im Wege stehen. Für die Entwicklung soziomoralischer Sensibilität wird Freundschaftsbeziehungen eine beson-

dere Rolle zugesprochen. Freundschaften sind - anders als familiäre Beziehungen - nicht institutionell abgesichert, d.h. sie müssen von den Beteiligten ständig aufrechterhalten werden (Krappmann & Oswald, 1992). Das erfordert soziale Fähigkeiten im Umgang mit Konflikten, die erst im Laufe der Kindheit erlernt werden. Freundschaftsbeziehungen bilden die ersten intimen Beziehungen unter strukturell Gleichen und von daher einen wichtigen Kontext des Erlernens von Beziehungsverpflichtungen und Verantwortung gegenüber anderen (Keller & Edelstein, 1993; Youniss, 1994). Die kognitiv-strukturelle Forschung hat der Geschwisterbeziehung bisher kaum Aufmerksamkeit geschenkt, und die wenigen Untersuchungen, die es zur Bedeutung von Geschwistern für die kognitive oder sozialkognitive Entwicklung gibt, beziehen sich eher auf die frühe Kindheit (Dunn, 1983). Die oben angesprochene Forschung zur Qualität von Geschwisterbeziehungen zeigt, daß Geschwister auch während der mittleren Kindheit und Jugend wichtige soziale und emotionale Bezugspersonen bilden (Buhrmester, 1992). Es ist von daher anzunehmen, daß Geschwister einen nicht unbedeutenden Einfluß auf die soziomoralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben könnten.

In der Theorie Vygotskijs (1969) wurde eher die entwicklungsrelevante Funktion von Eltern und Lehrern thematisiert. Die Forschung, die sich theoretisch auf Vygotskij bezieht, hat sich vor allem mit den Prozessen der Vermittlung kognitiver und sozialer Fähigkeiten durch kompetentere Interaktionspartner beschäftigt (Rogoff, 1990). Die vorliegende Untersuchung zum Einfluß von Geschwistern auf die soziomoralische Entwicklung bewegt sich zwangsläufig im Schnittpunkt der beiden Theorietraditionen von Piaget und Vygotskij. Geschwisterbeziehungen liegen strukturell zwischen der Gleichaltrigen- und der Eltern-Kind-Beziehung. Auf der einen Seite bilden sie einen Kontext der selbständigen, d.h. ko-konstruktiven Erschließung der Wirklichkeit, auf der anderen Seite sind sie aufgrund von Alters- und Entwicklungsunterschieden durch mehr oder weniger große Kompetenz- und Statusunterschiede gekennzeichnet. Aus kognitiv-struktureller Sicht könnte angenommen werden, daß sich Geschwisterbeziehungen mit geringen Altersabständen aufgrund der geringeren Statusunterschiede eher positiv auf die soziomoralische Entwicklung auswirken als Geschwisterbeziehungen mit größeren Altersabständen. Dementgegen könnte in Anlehnung an die Theorie Vygotskijs angenommen werden, daß ältere Geschwister mit großen Altersabständen kompetente Interaktionspartner für jüngere Geschwister bilden und eher deren soziomoralische Entwicklung fördern als ältere Geschwister mit geringem Altersabstand. Welchen Einfluß Geschwister haben und ob der Altersabstand dabei eine Rolle spielt soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden.

Im nächsten Abschnitt soll anhand der oben angesprochenen Untersuchungen dargestellt werden, welchen Stellenwert Geschwister während der mittleren Kindheit und der

Adoleszenz im sozialen Netzwerk von Kindern und Jugendlichen haben. Danach werden beobachtete Verhaltensweisen von Geschwistern mit Verhaltensweisen von Freunden verglichen, um die spezifische Struktur von Geschwisterbeziehungen im Vergleich zu Gleichaltrigenbeziehungen herauszuarbeiten. Um Anhaltspunkte für die Erklärung differentieller Effekte der Geschwisterkonstellation auf die Entwicklung soziomoralischen Verstehens zu erhalten, wird anschließend die sozio-emotionale Bedeutung von Geschwistern in Abhängigkeit von der Geschwisterkonstellation beleuchtet. Im dritten Abschnitt werden Untersuchungen berichtet, in denen es um den Effekt von älteren Geschwistern bei der Lösung von kognitiven Aufgaben geht. In diesen Untersuchungen wurde das Verhalten der Kinder während der Interaktionen beobachtet. Die Ergebnisse liefern Anhaltspunkte dafür, daß ältere Geschwister, vor allem ältere Schwestern in der Lage sind, Lernsituationen für jüngere Geschwister zu strukturieren. In Untersuchungen, in denen es um den Einfluß der Geschwisterkonstellation (Anzahl der Kinder und Altersabstände) auf die kognitiven Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen geht, wird häufig auf das sogenannte "confluence model" von Zajonc und Markus (1975) bezug genommen. Die Annahmen dieses Modells sollen kurz dargestellt werden, um prüfen zu können, ob sie sich im vorliegenden Kontext der Entwicklung soziomoralischen Verstehens verifizieren lassen. Anschließend werden die Ergebnisse der einzigen mir bekannten Studie berichtet, in der der Einfluß der Geschwisterkonstellation auf das Niveau sozialer Kognitionen überprüft wurde (Goebel, 1985). Vor dem Hintergrund der bis zu diesem Punkt dargestellten Untersuchungen werden im vierten Abschnitt einige Hypothesen für die vorliegende Arbeit abgeleitet. Im fünften Abschnitt werden Untersuchungen zum Einfluß sozialer Interaktionen auf kognitive bzw. sozial-kognitive Prozesse dargestellt. Doise, Mugny und Perret-Cleremont (1975), Mugny und Doise (1978) sowie Doise und Mugny (1979) haben die Rolle kooperativer Aushandlungsprozesse unter Gleichaltrigen für die Entwicklung kognitiver Strukturen untersucht. Den Ergebnissen entsprechend führt die interpersonale Verhandlung verschiedener Sichtweisen zu internen kognitiven Restrukturierungen. Turiel (1966), Rest, Turiel und Kohlberg (1969) sowie Berkowitz, Gibbs und Broughton (1980) haben vor dem Hintergrund des Kohlberg'schen Stufenmodells zur moralischen Entwicklung den Einfluß soziomoralischer Argumentationen auf höheren Stufen auf die Entwicklung soziomoralischen Verstehens untersucht. Entwicklungsfortschritte ergaben sich am häufigsten durch die Konfrontation mit Argumentationen in einem Bereich mittlerer Diskrepanz zum Entwicklungsniveau der Probanden. Vor dem Hintergrund der im fünften Abschnitt beschriebenen entwicklungstheoretischen Untersuchungen werden im sechsten Abschnitt die Hypothesen im Hinblick auf die der Entwicklung soziomoralischen Verstehens zugrundeliegenden kognitiven Prozesse präzisiert. Im siebten Abschnitt

erfolgt eine Beschreibung der abhängigen Dimension des sozio-moralischen Verstehens vor dem Hintergrund soziologischer und entwicklungspsychologischer Theorien. Im achten Abschnitt werden die verwendeten Variablen und die statistischen Methoden präzisiert sowie die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Die Ergebnisse werden im neunten Abschnitt vor dem Hintergrund der beschriebenen sozialpsychologischen Studien zur Qualität von Geschwisterbeziehungen einerseits und den Untersuchungen zum sozialen Einfluß auf kognitive Strukturierungsprozesse andererseits interpretiert. Die Ergebnisse geben Aufschluß über die Mechanismen, die dem sozialen Einfluß von Geschwistern auf die Entwicklung soziomoralischer Verstehensleistungen zugrundeliegen.

2. Geschwisterbeziehungen

Die Untersuchungen, die im Folgenden beschrieben werden, nennen verschiedene qualitative Aspekte von sozialen Beziehungen, wie beispielsweise Status- und Machtunterschiede, Bestrafung, instrumentelle und emotionale Unterstützung, Konflikte und Rivalitäten. Aus entwicklungspsychologischer Sicht können den verschiedenen Beziehungsaspekten unterschiedliche Funktionen für die kognitive und sozialkognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zugeschrieben werden. Nach Piaget (1973) gehen Status- und Machtunterschiede mit der unhinterfragten Akzeptanz der Sichtweisen von Autoritätspersonen einher und hätten damit einen beschränkenden Einfluß auf die kognitive und soziodemoralische Entwicklung. Dagegen soll die freie Aushandlung von Wirklichkeitsinterpretationen, die nur in strukturell gleichberechtigten Beziehungen möglich ist, einen entwicklungsfördernden Einfluß haben (Youniss, 1994). Status- und Machtunterschiede können andererseits auch als Indikator für Kompetenzunterschiede zwischen den Interaktionspartnern gelten. Nach Vygotskij (1969) wäre zu erwarten, daß Interaktionen mit kompetenteren Partnern - vermittelt über entsprechende Verhaltensweisen (zeigen, erklären, Hilfestellungen) - einen positiven Einfluß auf die kognitive und sozialkognitive Entwicklung haben. Neben der kognitiven Qualität der Beziehung dürfte auch die emotionale Seite von Bedeutung sein. Emotional positive Beziehungen bieten Unterstützung und Sicherheit und ermutigen dadurch zur Erschließung neuer Erfahrungshorizonte (Hartup, 1989). Konflikte können sich positiv auf die kognitive und sozialkognitive Entwicklung auswirken, sofern sie zu interpersonalen Verhandlungen führen, in denen verschiedene Sichtweisen ausgetauscht und neue Erkenntnisse gewonnen werden (Shantz, 1987). Konflikte können sich aber auch negativ auswirken, indem sie einen kommunikativen bzw. kooperativen Umgang von Interaktionspartnern verhindern.

2.1. Geschwisterbeziehungen im Vergleich zu anderen sozialen Beziehungen

Zunächst soll anhand einer Untersuchung von Furman und Buhrmester (1992) die spezifische Bedeutung von Geschwistern im Vergleich zu anderen sozialen Beziehungen dargestellt werden. Mithilfe eines Fragenkatalogs ("Network Relationship Inventory"; vgl. Furman und Buhrmester, 1985a) wurde ermittelt, welche Bedeutung verschiedenen Bezugspersonen (Vater, Mutter, Großeltern, Lehrer, Freunde, romantische Partner und Geschwister) für die Befriedigung unterschiedlicher sozio-emotionaler Bedürfnisse von Kindern in der Präadoleszenz, der frühen, mittleren und der späten Adoleszenz (4., 7.,

10. und 13. Schulklasse)¹ zukommt. Die einzelnen Fragen wurden zu vier faktoranalytisch ermittelten Dimensionen zusammengefaßt: Unterstützung [support], Konflikte [conflict], Machtunterschiede [relative power] und Bestrafung [punishment]. Die Ergebnisse, basierend auf 549 befragten Kindern, werden in den folgenden Abbildungen dargestellt. Die Dimension Bestrafung wurde aus Platzgründen nicht in die Abbildungen mit aufgenommen. Bestrafungen erfolgten hauptsächlich durch die Eltern, sie spielten in Geschwisterbeziehungen kaum eine Rolle. Bei den anderen Dimensionen wird aus Gründen der Übersichtlichkeit auf die Darstellung der Großeltern und Lehrer verzichtet, obwohl die Unterstützung durch Großeltern und Lehrer für präadoleszente Kinder, und durch Großeltern auch noch für frühadoleszente Kinder, relativ bedeutsam war. Konflikte mit Großeltern oder Lehrern wurden kaum berichtet.

Abb. 1: Unterstützung durch verschiedene Bezugspersonen (Furman & Buhrmester, 1992, vgl. Tab. 1, S. 107)

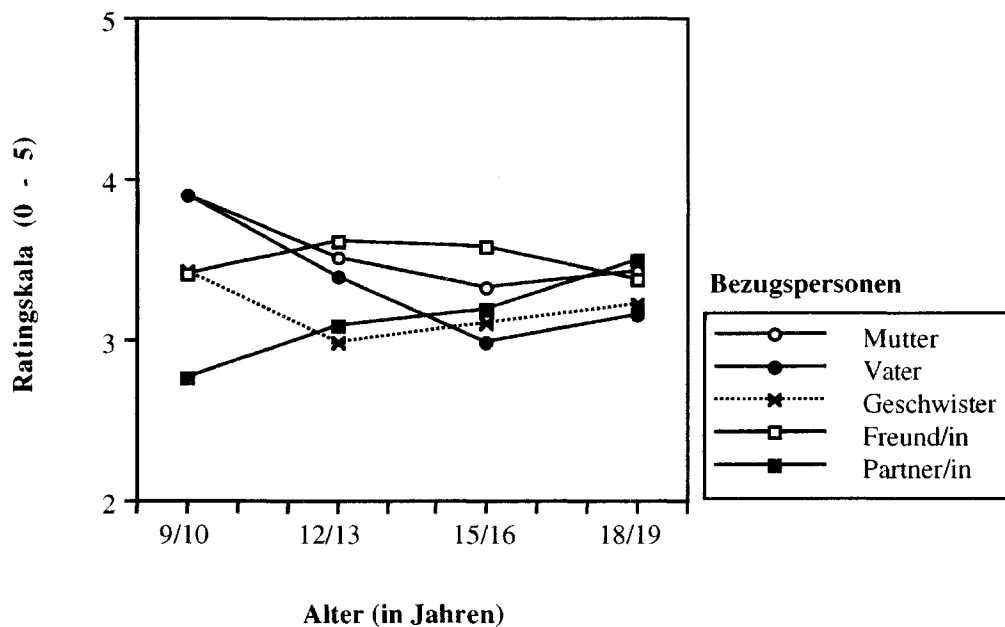


Abb. 1 zeigt, daß die Unterstützung durch Eltern (Vater und Mutter) von der Präadoleszenz an abnimmt und erst in der späten Adoleszenz wieder etwas zunimmt. Die Unterstützung durch Geschwister verläuft nahezu parallel zu der von Eltern, wenn auch zunächst auf deutlich niedrigerem Niveau. Die Unterstützung durch meistens gleichgeschlechtliche Freunde nimmt von der Präadoleszenz an bis zur frühen Adoleszenz zu, bleibt während der mittleren Adoleszenz auf relativ hohem Niveau und nimmt erst in der

¹ Kinder und Jugendliche im Alter von neun bis 19 Jahren.

späten Adoleszenz wieder etwas ab. Die Unterstützung durch meistens gegengeschlechtliche Partner [romantical partner] nimmt kontinuierlich von der Präadoleszenz an bis zur späten Adoleszenz zu.

Während der Präadoleszenz bilden also die Eltern in Hinblick auf Unterstützung die wichtigsten Bezugspersonen. Sie werden ab der frühen bis zur mittleren Adoleszenz von gleichgeschlechtlichen Freunden abgelöst. Ab der späten Adoleszenz bilden dann Partner die wichtigsten Bezugspersonen. Insgesamt ist die Unterstützung durch Geschwister recht bedeutsam. Vor allem für präadoleszente Kinder spielen Geschwister eine relativ große Rolle. Bis zur frühen Adoleszenz nimmt ihre Bedeutung dann etwas ab, um von der mittleren bis zur späten Adoleszenz wieder etwas zuzunehmen. Furman und Buhrmester führen den Rückgang in der Bedeutung von Eltern und Geschwistern zwischen der Präadoleszenz und der frühen Adoleszenz auf den in dieser Phase stattfindenden Ablösungsprozeß des Kindes von der Familie zurück.

Abb. 2: Konflikte mit verschiedenen Bezugspersonen (Furman & Buhrmester, 1992; vgl. Tab. 1, S. 107)

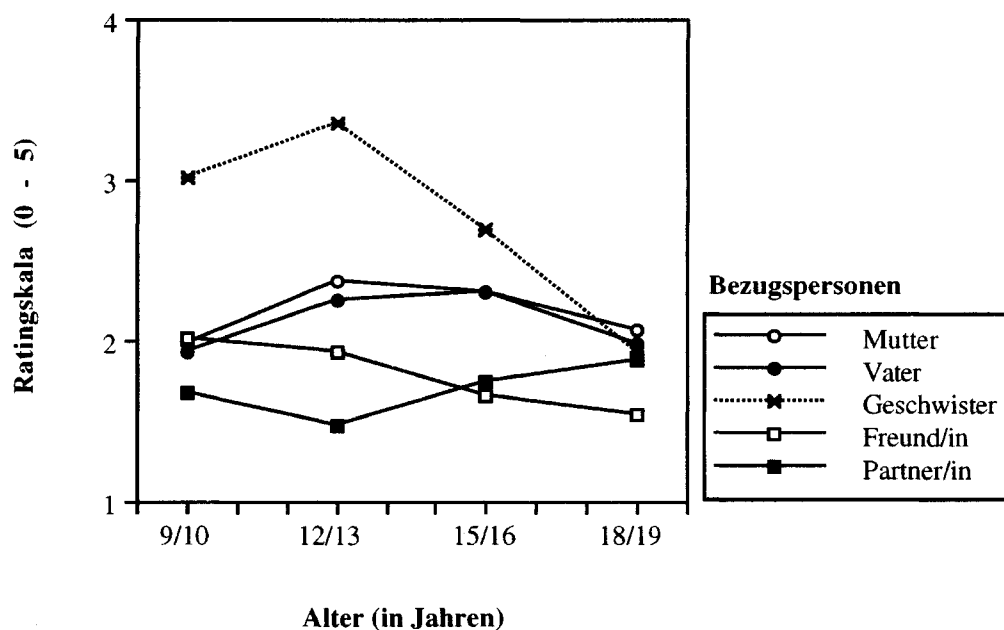


Abb. 2 zeigt, daß Konflikte mit den Geschwistern zunächst auf deutlich höherem Niveau lagen als Konflikte mit anderen Bezugspersonen. Zwischen der Präadoleszenz und der frühen Adoleszenz nahmen sie sogar noch zu. Ab der frühen Adoleszenz nahmen die Konflikte dann kontinuierlich ab und erreichten in der späten Adoleszenz das niedrige Niveau der anderen Bezugspersonen. Konflikte mit den Eltern lagen insgesamt auf vergleichsweise niedrigem Niveau, nahmen während der frühen und mittleren Adoleszenz

etwas zu und in der späten Adoleszenz wieder ab. Konflikte mit Freunden nahmen kontinuierlich ab, Konflikte in Partnerschaften dagegen nahmen kontinuierlich zu.

Geschwisterbeziehungen zeichneten sich also, vor allem während der Präadoleszenz und der frühen Adoleszenz, durch ein vergleichsweise hohes Konfliktniveau aus. Furman und Buhrmester erklärten dies mit dem Konkurrenzverhältnis, in dem Geschwister häufig zueinander stehen. Geschwisterbeziehungen bilden außerdem, anders als Freundschaftsbeziehungen und romantische Partnerschaften, keine selbstgewählten Beziehungen. Darüber hinaus können Konflikte in Geschwisterbeziehungen gefahrloser ausgetragen werden, denn das Fortbestehen der Beziehung ist durch die Familie institutionell abgesichert.

Abb. 3: *Relative Macht im Vergleich zu verschiedenen Personen (Furman & Buhrmester, 1992, vgl. Tab. 1, S. 107)*

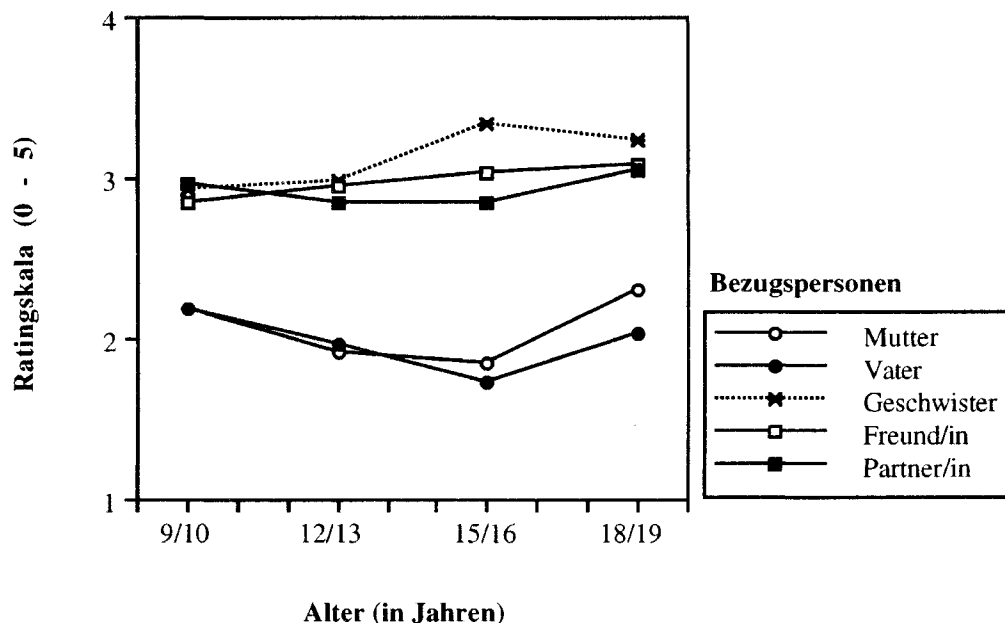


Abb. 3 zeigt, daß die relative Macht der Befragten in bezug auf Freunde, Partner und Geschwister deutlich höher lag als ihre relative Macht in bezug auf Eltern. Ihre relative Macht in bezug auf Freunde und Partnerschaften blieb von der Präadoleszenz an bis zur späten Adoleszenz auf gleichbleibend hohem Niveau. Ihre relative Macht in bezug auf Geschwister stieg während der mittleren Adoleszenz etwas an, dagegen nahm ihre relative Macht in bezug auf Eltern während der frühen und mittleren Adoleszenz etwas ab, in der späten Adoleszenz dann aber wieder deutlich zu.

Es zeigt sich also, daß die Machtverhältnisse in Freundschaften und Partnerschaften über die Altersgruppen hinweg ziemlich konstant blieben, während sie sich in Beziehungen zu

den Eltern während der frühen und mittleren Adoleszenz etwas zugunsten der Eltern verschoben. In der späten Adoleszenz zeigte sich dann wieder ein Machtzugewinn auf seiten der Kinder, und es ist anzunehmen, daß sich diese Entwicklung in Richtung mehr Gleichheit zwischen Kindern und Eltern von der späten Adoleszenz an fortsetzt. Gegenüber Geschwistern zeigte sich während der mittleren Adoleszenz ein leichter Machtzugewinn, der später wieder etwas zurückging.

Obwohl insgesamt festgehalten werden kann, daß Geschwister von der Kindheit bis zur Adoleszenz neben Eltern, Großeltern, Freunden und Partnern einen wichtigen Bestandteil der sozialen Netzwerke bilden, und von daher davon ausgegangen werden kann, daß Geschwister eine nicht unbedeutende Funktion für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben, bleiben die Darstellungen insofern unbefriedigend, als die Geschwisterposition (älteres oder jüngeres Geschwister), der Altersabstand und die Geschlechterzusammensetzung die Werte der Geschwister auf den einzelnen Dimensionen deutlich beeinflussen dürften. Zum Beispiel ist die Unterstützung von seiten älterer Geschwister vermutlich höher als von seiten jüngerer Geschwister. Machtunterschiede sind sicher bei größeren Altersabständen stärker ausgeprägt als bei geringen Altersabständen, und die Häufigkeit von Konflikten wird sicherlich ebenfalls durch die Altersabstände, aber auch durch die Geschlechterzusammensetzung, beeinflußt.

2.2. Geschwisterbeziehungen im Vergleich zu Freundschaftsbeziehungen

Anhand der Ergebnisse zweier Beobachtungsstudien von Brody u.a. (Brody, Stoneman & MacKinnon, 1982; Stoneman, Brody & MacKinnon, 1984) soll dargestellt werden, daß sich die Verhaltensweisen von Geschwistern deutlich von den Verhaltensweisen von Freunden unterscheiden, und es sich entgegen dem Schein, der in Abb. 3 vermittelt wird, um zwei unterschiedlich strukturierte Beziehungen handelt. In beiden Studien wurden die Verhaltensweisen von älteren (8 -10 Jahre alt) und jüngeren Geschwistern (2 - 3 Jahre jünger, d.h. 4 1/2 bis 7 Jahre alt) mit den Verhaltensweisen von älteren Geschwistern und gleichaltrigen Freunden verglichen². In der ersten Studie wurden die Kinder (22 Triaden) bei einem vorgegebenen Brettspiel [popular board game], in der zweiten Studie bei selbstgewählten Aktivitäten im Hause der Geschwister [natural setting] beobachtet. Folgende Verhaltensweisen wurden operationalisiert: Das Kind erklärt und demonstriert

² Außerdem wurden die Verhaltensweisen in Interaktionen von älteren und jüngeren Geschwistern mit Freunden zusammen beobachtet. Der Vergleich soll hier aber auf die Geschwisterinteraktionen mit den Interaktionen von Freunden beschränkt bleiben.

[teacher], das Kind ist Ziel der Erklärungen [learner], das Kind verlangt Handlungen oder Handlungsunterlassungen von anderen oder besteht auf seinem Recht [manager], das Kind ist Ziel von Anweisungen [managee], das Kind zeigt gleichrangiges, kooperatives Spielverhalten [playmate]. Für die zweite Studie wurde zusätzlich mitaufgenommen, ob die Probanden allein spielten [solitary play] und ob sie positive oder negative Gefühle oder Handlungen gegenüber den anderen zeigten [positive or negative interaction].

Die Ergebnisse zeigten für die Geschwisterinteraktionen klare Asymmetrien in den Verhaltensweisen. In beiden Studien übernahmen die älteren Geschwister häufiger die dominierenden [teacher, manager] und die jüngeren Geschwister häufiger die untergeordneten Rollen [learner, managee]. Außerdem ergab sich ein Geschlechtseffekt: In der zweiten Studie [natural setting] übernahmen Mädchen häufiger als Jungen die gleichrangige Rolle der Spielgefährtin [playmate]³. In den Interaktionen der älteren Geschwister mit ihren Freunden bzw. Freundinnen wurden dominierende und untergeordnete Rollen von beiden Interaktionspartnern gleich häufig übernommen⁴. Auch hier ergaben sich Geschlechtseffekte: In der ersten Studie [popular board game] übten Jungen häufiger dominierende Rollen aus [manager, teacher], Mädchen dagegen häufiger gleichrangige [playmate]. In der zweiten Studie [natural setting] spielten Jungen trotz Anwesenheit des Freundes häufiger allein als Mädchen [solitary play].

Die Asymmetrien der Verhaltensweisen in den Geschwisterinteraktionen und die weitgehenden Symmetrien der Verhaltensweisen in den Interaktionen mit den Freunden bzw. Freundinnen können als Beleg dafür interpretiert werden, daß es sich um zwei unterschiedlich strukturierte Beziehungen handelt. Freundschaftsbeziehungen scheinen durch die weitgehende Gleichrangigkeit der Interaktionspartner gekennzeichnet zu sein, während Geschwisterbeziehungen durch Status- und Machtunterschiede geprägt sind. Darüber hinaus zeichneten sich die Interaktionen der weiblichen Konstellationen durch mehr gleichrangiges Spielverhalten aus als die der männlichen. Männliche Probanden spielten häufiger allein als weibliche.

Anhand einer weiteren Untersuchung von Stoneman, Brody und MacKinnon (1984) soll kurz dargestellt werden, inwieweit die Verhaltensweisen des einen Interaktionspartners von den Reaktionen des anderen abhängig sind. Wiederum wurden ältere Geschwister (8

3 In der ersten Studie trat kein Geschlechtseffekt auf. Brody u.a. führen dies auf die Spielsituation (Brettspiel) zurück, die nicht geeignet gewesen sei, geschlechterrollenspezifische Verhaltensweisen abzurufen.

4 In der ersten Studie [popular board game] übten die älteren Geschwister etwas häufiger dominierende Rollen [teacher, manager] aus. Brody u.a. führen dieses nicht erwartete Ergebnis darauf zurück, daß das Brettspiel bei den Geschwistern zu Hause stattfand und die älteren Geschwister sich möglicherweise stärker als der Freund oder die Freundin für den Spielverlauf verantwortlich fühlten.

männliche und 8 weibliche) in Interaktionen mit gleichgeschlechtlichen jüngeren Geschwistern sowie mit gleichaltrigen und gleichgeschlechtlichen Freunden bei frei zu wählenden Aktivitäten im Hause der Geschwister beobachtet. Die Rolle des Lernenden [learner] galt als akzeptiert, wenn Fragen an die Interaktionspartner gestellt wurden, oder wenn den Erklärungen von Interaktionspartnern aufmerksam zugehört wurde. Sie galt als nicht akzeptiert, wenn Demonstrationen oder Erklärungen von Interaktionspartnern ignoriert wurden. Die Rolle des Lehrers [teacher] galt als akzeptiert, wenn auf Fragen, die darauf abzielten, Rat oder Hilfe zu bekommen, positiv reagiert wurde. Sie galt als nicht akzeptiert, wenn solche Fragen oder andere hilfeschuchende Verhaltensweisen von Interaktionspartnern ignoriert wurden. Die untergeordnete Rolle [managee] galt als akzeptiert, wenn Anweisungen von Interaktionspartnern befolgt wurden. Sie galt als nicht akzeptiert, wenn sich die Personen, die das Ziel von Anweisungen waren, gegen die Anweisungen wehrten oder sie einfach ignorierten.

Im Ergebnis zeigte sich, daß die Lehrerrolle [teacher] unabhängig von der Interaktionssituation zu 75 % akzeptiert wurde. Die Akzeptanz der Rolle des Lernenden lag mit 90 % sogar noch höher. Die Situationen, in denen lehrende Verhaltensweisen auftraten, wurden zur Hälfte von den Lernenden initiiert, zur anderen Hälfte übernahmen die Lehrer spontan diese Rolle. Für die untergeordnete Rolle [managee] zeigte sich, daß sie von jüngeren Geschwistern relativ häufiger akzeptiert wurde als von älteren Geschwistern. Außerdem wurde sie von Mädchen häufiger akzeptiert als von Jungen.

Diese Ergebnisse zeigen, daß nicht nur ältere Geschwister ihren jüngeren Geschwistern etwas beibringen, sondern daß jüngere Geschwister sich häufig von selbst an ihre älteren Geschwister wenden, wenn sie Rat und Hilfe brauchen. Darüber hinaus zeigen sie, daß die Akzeptanz der untergeordneten Rolle an den Status der Kinder gebunden ist. Jüngere Geschwister akzeptierten diese Rolle häufiger als ältere Geschwister.

2.3. Geschwisterbeziehungen in Abhängigkeit von der Geschwisterkonstellation

Im folgenden werden Studien dargestellt, in denen die Qualität von Geschwisterbeziehungen in Abhängigkeit von der Geschwisterkonstellation untersucht wurde. In einem Teil dieser Untersuchungen wurde die subjektive Bedeutung von Geschwistern erhoben, im anderen Teil wurden die Verhaltensweisen von Geschwistern in Interaktionssituationen beobachtet.

2.3.1. Die sozio-emotionale Bedeutung von Geschwistern

Die subjektive Bedeutung von Geschwistern in Abhängigkeit von der Geschwisterkonstellation wurde von Furman und Buhrmester anhand eines Fragenkatalogs (Sibling Relationship Questionnaire, vgl. Furman & Buhrmester, 1985b) erhoben. Befragt wurden 198 Jungen und Mädchen im Alter von elf bis dreizehn Jahren. Die Kinder hatten sowohl männliche als auch weibliche jüngere und ältere Geschwister in unterschiedlicher Anzahl und mit unterschiedlichen Altersabständen. Die einzelnen Fragen wurden zu den folgenden faktoranalytisch ermittelten Beziehungsdimensionen zusammengefaßt: Status- und Machtunterschiede [relative status/power], Wärme und Nähe [warmth/closeness], Konflikte [conflict] und Rivalität [rivalry]. Da diese vier Beziehungsdimensionen sehr grobe Indikatoren bilden, werden zusätzlich die Ergebnisse für differenziertere Kategorien dargestellt.

Die Geschwisterposition (älteres oder jüngeres Geschwister) zeigte einen Einfluß auf die Status- und Machtunterschiede [relative status/power]: Ältere Geschwister berichteten häufiger über betreuendes und dominierendes Verhalten gegenüber ihren jüngeren Geschwistern [nurturance and dominance of sibling], jüngere Geschwister berichteten umgekehrt häufiger über dominierendes und betreuendes Verhalten von seiten ihrer älteren Geschwister [nurturance and dominance by sibling]. Dagegen zeigte die Geschwisterposition keinen Einfluß auf die Wärme und Nähe [warmth/closeness] in der Beziehung. Lediglich für einzelne Kategorien dieser Dimension ergaben sich Effekte: Jüngere Geschwister nannten häufiger Bewunderung [admiration] gegenüber ihren älteren Geschwistern und legten mehr Wert auf ihre Gesellschaft [companionship] als umgekehrt. Die Geschwisterposition zeigte zwar keinen Einfluß auf die Konflikte [conflicts], dafür aber auf die Rivalitäten [rivalry]: Ältere Geschwister berichteten häufiger über Rivalität gegenüber ihren jüngeren Geschwistern als umgekehrt. Jüngere Geschwister berichteten häufiger als ältere Geschwister, daß die Eltern Zeit für sie haben [parental partiality]. Jüngere Geschwister berichteten außerdem häufiger, daß ältere Geschwister Zeit mit ihnen verbringen [partiality for sibling] als umgekehrt ältere Geschwister über gemeinsam verbrachte Zeit mit den jüngeren Geschwistern berichteten.

Der Altersabstand (über bzw. unter 4 Jahren) zeigte vor allem einen Einfluß auf die Konflikte [conflicts]. Bei geringen Altersabständen wurde über mehr Streitereien [quarreling], Feindseligkeiten [antagonism] und Rivalitäten [competition] berichtet. Bei großen Altersabständen dagegen wurde häufiger Bewunderung [admiration] geäußert.

Die Geschwisterposition im Zusammenhang mit den Altersabständen hatte vor allem Einfluß auf die Dimension Status- und Machtunterschiede [relative status/power]. Sowohl von älteren als auch von jüngeren Geschwistern wurde über mehr betreuendes Verhalten [nurturance of/by sibling] gegenüber jüngeren Geschwistern mit großen Altersabständen

berichtet. Darüber hinaus äußerten jüngere Geschwister mit großen Altersabständen zum älteren Geschwister mehr Zufriedenheit mit ihren Geschwisterbeziehungen [satisfaction] als jüngere Geschwister mit geringen Altersabständen zum älteren Geschwister oder als ältere Geschwister insgesamt. Die Geschlechterzusammensetzung spielte vor allem in Hinblick auf den Aspekt der Wärme und Nähe [warmth/closeness] eine Rolle. Im Falle gleichgeschlechtlicher Geschwisterpaare wurde über mehr Intimität [intimacy], prosoziales Verhalten [prosocial behavior], Gesellschaft [companionship] und Ähnlichkeit [similarity] berichtet als im Falle gemischtgeschlechtlicher Geschwisterpaare. Außerdem ergab sich ein Zusammenhang des Altersabstandes mit der Geschlechterzusammensetzung. Gleichgeschlechtliche Geschwister mit geringen Altersabständen berichteten über mehr Wärme und Nähe [warmth/closeness], Intimität [intimacy] und prosoziales Verhalten [prosocial behavior] als gemischtgeschlechtliche Geschwister mit geringen Altersabständen. Die Zahl der Geschwister hatte zwei Effekte: Von Kindern mit drei oder mehr Geschwister wurde der Dimension Rivalität [rivalry] größere Bedeutung beigemessen, und ältere Geschwister mit großem Altersabstand wurden von Kindern mit drei oder mehr Geschwistern häufiger als betreuend [nurturant] empfunden.

Diese Ergebnisse zeigen, daß sich die Erfahrungen von älteren und jüngeren Geschwistern unterscheiden. Ältere Geschwister üben häufiger dominierende und betreuende Verhaltensweisen aus, während jüngere Geschwister häufiger das Ziel solcher Verhaltensweisen sind. Außerdem scheinen Geschwisterbeziehungen von älteren und jüngeren Geschwistern unterschiedlich wahrgenommen zu werden, denn ältere Geschwister berichteten häufiger über Rivalitäten gegenüber ihren jüngeren Geschwistern, während jüngere Geschwister häufiger Bewunderung und eine größere Zufriedenheit mit ihrer Geschwisterbeziehung äußerten. Im Zusammenhang damit, daß jüngere Geschwister mehr Zuwendung durch die Eltern erfahren, kann diese unterschiedliche Beziehungswahrnehmung als Folge der Rivalität um die Zuwendung der Eltern interpretiert werden. Der Einfluß, den die Anzahl der Geschwister zeigte, kann ebenfalls vor diesem Hintergrund erklärt werden. Die Rivalität, die von älteren Geschwistern ohnehin stärker empfunden wird als von jüngeren, wird mit zunehmender Anzahl an Geschwistern größer. Die Ergebnisse zeigen außerdem, daß sich größere Altersabstände positiv auf die Qualität der Geschwisterbeziehung auswirkten. Bei größeren Altersabständen wurde insgesamt über weniger Konflikte und mehr Bewunderung sowie über größere Zufriedenheit von seiten der jüngeren Geschwister berichtet. Zwar zeigten die Altersabstände auch einen Einfluß auf die Status- und Machtunterschiede, aber es waren weniger die eher negativ geprägten dominierenden Verhaltensweisen, die bei

großen Altersabständen häufiger genannt wurden, als die eher positiv geprägten betreuenden Verhaltensweisen. Auch die Geschlechterzusammensetzung zeigte einen Einfluß auf die Qualität der Beziehung. Gleichgeschlechtliche Geschwister berichteten über eine größere Ähnlichkeit der Interessen, über mehr Intimität und häufigeres prosoziales Verhalten. Dieser Effekt trat bei geringen Altersabständen stärker hervor als bei größeren Altersabständen. Gleichgeschlechtliche Geschwister mit geringen Altersabständen scheinen demnach ein freundschaftlicheres Verhältnis zu haben, als gemischtgeschlechtliche Geschwister und als Geschwister mit großen Altersabständen. Der Einfluß der Anzahl von Geschwistern auf die Häufigkeit der Betreuung durch ältere Geschwister spiegelt wider, daß in Familien mit vielen Kindern ältere Geschwister häufiger die Verantwortung für ihre jüngeren Geschwister übertragen bekommen als in Familien mit wenigen Kindern.

2.3.2. Verhaltensweisen von Geschwistern

In einer Studie von Minett, Vandell und Santrock (1983) wurde der Einfluß der Geschwisterposition, des Altersabstandes und der Geschlechterzusammensetzung auf die Verhaltensweisen von sieben bis acht Jahre alten Kindern in Interaktionen mit ihren Geschwistern untersucht. 73 Geschwisterpaare wurde während jeweils drei zehnminütigen Sitzungen - einer unstrukturierten, einer kooperativen und einer Wettbewerbssituation - beobachtet und filmisch aufgezeichnet. Die Geschwister hatten jeweils zur Hälfte einen Altersabstand von ein bis zwei Jahren bzw. von drei bis vier Jahren. Eine Reihe von Verhaltensweisen wurde durch Beobachter kodiert, wie beispielsweise etwas zeigen oder erklären [teach], loben [praise], lachen und in die Hände klatschen [joyful behavior], in gemeinsame Aktivitäten verwickelt sein [work/play together], körperliche Nähe [proximity], reden [talk], verbales und nonverbales aggressives Verhalten [aggression], selbstkritische Kommentare [self-deprecation], Spielregeln nicht befolgen [cheating], den anderen wegstoßen oder ignorieren [rejection] und den anderen unterbrechen [disruption]. Die einzelnen Verhaltensweisen wurden zusätzlich zu drei übergreifenden Variablen zusammengefaßt: positive Verhaltensweisen [positive behavior], neutrale Verhaltensweisen [neutral behavior] und negative Verhaltensweisen [negative behavior]. Außerdem wurde das Verhalten durch die Beobachter für folgende Dimensionen bewertet: Zuneigung versus Abneigung [affection], aktiv versus inaktiv [activity], Dominanz versus Unterordnung [dominance], kooperativ versus unkooperativ [cooperation]. Die Geschwisterposition wirkte sich dahingehend aus, daß ältere Geschwister den jüngeren häufiger etwas zeigten oder erklärten [teach] und sie auch häufiger lobten [praise]. Außerdem wurden sie als dominierender [dominance] bewertet. Jüngere Geschwister

zeigten dagegen häufiger unbeschwertes Verhalten [joyful behavior], bemühten sich stärker um gemeinsame Aktivitäten [work/play together] und äußerten häufiger selbstkritische Kommentare [self-deprecation]. Für die Altersabstände ergaben sich folgende Unterschiede: Geschwister mit großen Altersabständen zeigten häufiger positive Verhaltensweisen [positive interaction], vor allem wurde häufiger etwas gezeigt und erklärt [teach]. Außerdem zeigten sie mehr gemeinsame Aktivitäten [activity] und eine größere Zuneigung [affection] zueinander. Geschwister mit geringen Altersabständen zeigten dagegen häufiger aggressive Verhaltensweisen [aggression]. Es ergab sich außerdem ein Zusammenhang der Altersabstände mit der Geschwisterposition. Positive Verhaltensweisen [positive interaction], insbesondere etwas zeigen und erklären [teach] sowie Zuneigung [affection], wurde am häufigsten für ältere Geschwister mit großen Altersabständen kodiert. Gleichzeitig waren sie aber auch diejenigen, für die am häufigsten dominierende Verhaltensweisen [dominance] kodiert wurden. Für jüngere Geschwister mit großen Altersabständen wurden dagegen häufiger selbstkritische Äußerungen [self-deprecation] beobachtet. Das Geschlecht der Probanden hatte insofern einen Einfluß, als Mädchen ihren Geschwistern häufiger etwas zeigten und erklärten [teach] und sie häufiger lobten [praise], während Jungen häufiger neutrales Verhalten [neutral behaviors]. Jungen waren insbesondere häufiger in gemeinsame Aktivitäten [work/play together], wie z.B. Ballspiele, verwickelt. Das Geschlecht der Geschwister wirkte sich auf das Umgehen von Spielregeln [cheat], auf Reden [talk] und auf körperliche Nähe [proximity] aus. Alle drei Kategorien wurden häufiger kodiert, wenn das Geschwister weiblich war. Für den Zusammenhang von Geschlecht der Probanden mit Geschlecht der Geschwister ergab sich Folgendes: Weibliche Geschwisterpaare zeigten insgesamt häufiger negative Verhaltensweisen [negative behaviors] als männliche oder gemischtgeschlechtliche Geschwisterpaare. Insbesondere hielten sich weibliche Geschwisterpaare häufiger nicht an die Spielregeln [cheating]. Dagegen zeigten männliche Geschwisterpaare häufiger aggressives Verhalten [aggression]. Insgesamt zeigten gleichgeschlechtliche Geschwisterpaare mehr Aktivitäten [activity] und konzentrierten sich stärker auf die Aufgaben [stick to task] als gemischtgeschlechtliche Geschwisterpaare. Selbstkritische Kommentare [self-deprecation] kamen bei weiblichen und männlichen Probanden jeweils häufiger vor, wenn sie Brüder hatten.

Auch diese Ergebnisse zeigen, daß die Erfahrungen von Geschwistern in einem systematischen Zusammenhang mit der Geschwisterposition, den Altersabständen und dem Geschlecht bzw. dem Geschlecht der Geschwister stehen. Dabei befinden sie sich weitgehend in Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Furman und Buhrmester (1985b). Die Geschwisterposition zeigte einen Einfluß auf Verhaltensweisen, die mit Macht- und

Kompetenzunterschieden im Zusammenhang stehen. Einerseits lobten ältere Geschwister häufiger ihre jüngeren Geschwister, zeigten und erklärten ihnen etwas, andererseits dominierten sie aber auch häufiger die Interaktionen mit ihnen. Der Altersabstand zeigte zum einen einen Einfluß auf Verhaltensweisen, die eher mit der emotionalen Qualität der Beziehung im Zusammenhang stehen. Geschwister mit größeren Altersabständen zeigten größere Zuneigung zueinander, während sich bei geringeren Altersabständen häufiger aggressive Verhaltensweisen ergaben. Der Altersabstand zeigte zum anderen einen Einfluß auf eher kognitive Komponenten der Beziehung, denn ältere Geschwister mit größeren Altersabständen erklärten und zeigten ihren jüngeren Geschwistern häufiger etwas. Auch die unterschiedliche Wahrnehmung der Beziehung von seiten älterer und jüngerer Geschwister spiegelt sich in den beobachteten Verhaltensweisen wider. Jüngere Geschwister zeigten während den Interaktionen mehr freudvolles Verhalten und bemühten sich stärker um gemeinsame Aktivitäten. Nicht ganz in Übereinstimmung mit den Befunden von Furman und Buhrmester, bei denen im Falle gleichgeschlechtlicher Geschwister über mehr Wärme und Nähe berichtet wurde, fanden Minett u.a. für gleichgeschlechtlich weibliche Geschwister häufiger negative und für gleichgeschlechtlich männliche Geschwister häufiger aggressive Verhaltensweisen. Die häufigeren negativen Verhaltensweisen unter Geschwistern mit geringen Altersabständen sowie unter gleichgeschlechtlichen Geschwistern können als Folge ähnlicher Fähigkeiten und Interessen erklärt werden, die der Entstehung von Konflikten und Rivalitäten eher Vorschub leisten.

2.3.3. Die Bedeutung von Geschwistern im Entwicklungsverlauf

Anhand einer weiteren Untersuchung von Buhrmester und Furman (1990) soll die Veränderung von Geschwisterbeziehungen im Laufe der Entwicklung von der Präadoleszenz zur Adoleszenz beschrieben werden. Befragt wurden 106 Kinder im Alter von ca. acht Jahren, 112 Kinder im Alter von ca. elf Jahren, 85 Jugendliche im Alter von ca. 14 Jahren und 60 Jugendliche im Alter von ca. 17 Jahren. Verwendet wurde derselbe Fragenkatalog (SRQ, Furman & Buhrmester, 1985b) wie in der oben beschriebenen Untersuchung. Faktorenanalysen ergaben dieselben vier Beziehungsdimensionen, zu denen die einzelnen Fragen zusammengefaßt wurden: Status- und Machtunterschiede [relative status/power], Wärme und Nähe [warmth/closeness] sowie hier zusammengefaßt Konflikte und Rivalität [conflict/rivalry].

Die Ergebnisse zeigten einen Einfluß der verschiedenen Altersgruppen auf die Dimension Status- und Machtunterschiede: Betreuendes und dominierendes Verhalten von seiten älterer Geschwister [nurturance and dominance by sib] wurde häufiger von jüngeren Geschwistern der unteren Altersgruppen berichtet als von jüngeren Geschwistern der

oberen Altersgruppen. Ältere Geschwister berichteten ihrerseits häufiger über betreuendes Verhalten [nurturance of sib], wenn sie den unteren Altersgruppen angehörten. Die folgende Abbildung stellt diesen Sachverhalt auf das Alter der jüngeren Geschwister bezogen dar (vgl. die beiden oberen Linien)⁵.

Abb. 4: *Betreuung durch Geschwister (aus Buhrmester und Furman, 1990, S. 1394)*

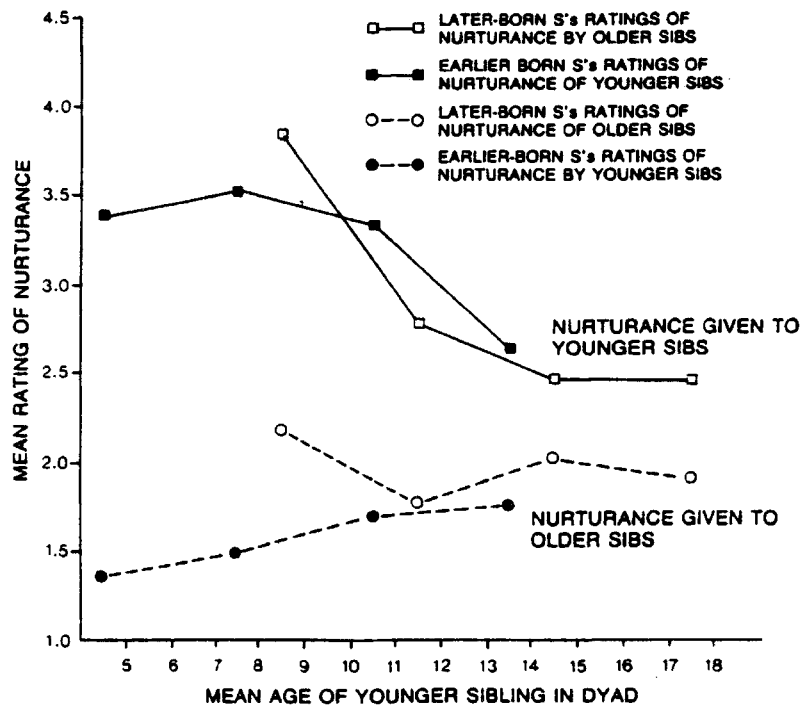


FIG. 1.—Ratings of nurturance plotted according to the average ages of younger siblings in dyads

Auch auf die Dimension Wärme und Nähe [warmth/closeness] zeigte sich ein Einfluß der verschiedenen Altersgruppen. Intimität [intimacy], Zuneigung [affection], Gesellschaft [companionship] und Bewunderung [admiration] wurde von älteren und jüngeren Geschwistern der unteren Altersgruppen häufiger genannt. Durch den Einbezug von mehreren Altersgruppen ergab sich außerdem ein differenzierteres Bild für den Einfluß der Geschwisterkonstellation: Intimität [intimacy], Gesellschaft [companionship], Ähnlichkeit [similarity] und Bewunderung [admiration by sib] wurde von Mädchen mit weiblichen Geschwistern häufiger genannt als von Mädchen mit männlichen Geschwistern. Intimität [intimacy], Zuneigung [affection] und prosoziales Verhalten [prosocial behavior] wurde am häufigsten von Kindern mit einer älteren Schwester genannt. Intimität [intimacy] wurde häufiger bei geringen Altersabständen, Zuneigung [affection],

⁵ Die beiden unteren Linien stellen die Betreuung dar, die die älteren Geschwister erfahren. Sie dienen nur dem Vergleich.

prosoziales Verhalten [prosocial behavior] und Bewunderung gegenüber dem älteren Geschwister [admiration of sib] dagegen häufiger bei größeren Altersabständen genannt. Auch auf die Dimension Konflikte und Rivalität [conflict/rivalry] zeigten die Altersgruppen einen Effekt. Für jüngere Geschwister nahmen die Konflikte mit zunehmendem Alter ab, während ältere Geschwister über alle Altersgruppen hinweg gleichbleibend häufig über Streitereien [quarreling], Feindseligkeiten [antagonism] und Rivalitäten [competition] berichteten (vgl. Abb. 5).

Abb. 5: Wahrnehmung von Konflikten durch ältere und jüngere Geschwister (aus Buhrmester & Furman, 1990, S. 1395)

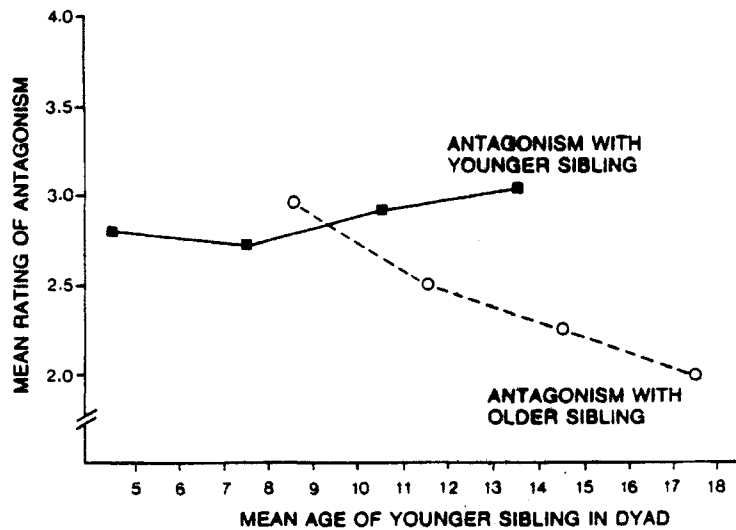


FIG. 2.—Ratings of antagonism plotted according to the average ages of younger siblings in dyads

Zusammengefaßt ergaben sich also folgende Veränderungen: Die Status- und Machtunterschiede in der Geschwisterbeziehung nahmen im Laufe der Entwicklung ab. Befragte der höheren Altersgruppen berichteten seltener über dominierendes Verhalten älterer Geschwister als Befragte der unteren Altersgruppen. Dasselbe gilt in bezug auf betreuendes Verhalten. Der Rückgang dominierender und betreuender Verhaltensweisen älterer Geschwister kann damit erklärt werden, daß sich die physischen, sozialen und kognitiven Kompetenzen der jüngeren Geschwister vergleichsweise schneller entwickeln, als die der älteren⁶. Auf diese Weise werden die Entwicklungsunterschiede im Laufe der Zeit immer geringer. Jüngere Geschwister werden mit zunehmendem Alter selbständiger und bedürfen immer weniger einer Betreuung. Die abnehmenden Wertungen der Kategorien, die im Aspekt Wärme und Nähe zusammengefaßt wurden, können als nach-

⁶ Beispielsweise ist der Entwicklungsunterschied zwischen Geschwistern im Alter von vier und sieben Jahren in physischer, sozialer und kognitiver Hinsicht größer als der Entwicklungsunterschied zwischen Geschwistern im Alter von 18 und 21 Jahren.

lassende Intensität von Geschwisterbeziehungen interpretiert werden. Dabei muß differenziert werden zwischen den Kategorien, die eher die Häufigkeit von Interaktionen anzeigen, wie Gesellschaft [companionship], und denen, die einen eher emotionalen Charakter haben, wie Intimität [intimacy], Zuneigung [affection] und Bewunderung [admiration]. Die Gesellschaft von Geschwistern verlor vergleichsweise stärker an Bedeutung als Zuneigung, Intimität und Bewunderung. Insofern kann davon ausgegangen werden, daß trotz nachlassender Intensität der Geschwisterbeziehung ein relativ hohes Niveau an emotionaler Bindung erhalten bleibt. Die Diskrepanz in der Wahrnehmung von Konflikten durch ältere und jüngere Geschwister vergrößerte sich im Laufe der Entwicklung. Jüngere Geschwister berichteten mit zunehmendem Alter über weniger Konflikte mit ihren älteren Geschwistern, während ältere Geschwister gleichbleibend häufig über Konflikte berichteten. Die früheren Befunde über den Einfluß der Geschwisterposition, der Altersabstände und der Geschlechterzusammensetzung konnten bestätigt und erweitert werden: Ältere Geschwister betreuten und dominierten ihre jüngeren Geschwister häufiger. Jüngere Geschwister schätzen die Beziehung und den Umgang mit ihren älteren Geschwistern mehr als ältere Geschwister den Umgang mit ihren jüngeren Geschwistern. Größere Altersabstände hatten einen entspannenden Einfluß auf die Geschwisterbeziehung, es wurde über weniger Konflikte und Rivalitäten berichtet. Die Geschlechterzusammensetzung hatte einen Einfluß auf die Nähe der Geschwisterbeziehung. Gleichgeschlechtliche Beziehungen, insbesondere die Beziehungen unter Schwestern, waren stärker durch Intimität, Bewunderung und Ähnlichkeit der Interessen gekennzeichnet als gemischtgeschlechtliche Beziehungen. Zuneigung, Intimität und prosoziales Verhalten wurde häufiger im Zusammenhang mit älteren Schwestern genannt.

2.3.4. Verhaltensweisen von Geschwistern im Entwicklungsverlauf

Vandell, Minett und Santrock (1987) analysierten die schon oben beschriebenen Filmaufzeichnungen (Minett, Vandell & Santrock, 1983) ebenfalls nach altersbedingten Unterschieden im Verhalten von Geschwistern. Eine Faktorenanalyse ergab ähnliche Dimensionen wie die Faktorenanalyse von Furman und Buhrmester: Status und Macht [power/status], Lehren und Helfen [teach/help], Konflikte [conflicts], positive Emotionen [positive tone], gleichrangiges Verhalten [companionship], Selbstlob [self-praise]. Für jede Dimension wurde überprüft, ob sich jüngere Geschwister im Alter von vier Jahren von jüngeren Geschwistern im Alter von sieben Jahren (Altersabstand zu den älteren Geschwistern jeweils 4 Jahre), jüngere Geschwister im Alter von sechs Jahren von jüngeren Geschwistern im Alter von acht Jahren (Altersabstand zu den älteren Geschwistern jeweils 2 Jahre), ältere Geschwister im Alter von acht Jahren von älteren Geschwistern im

Alter von zehn Jahren (Altersabstand zu den jüngeren Geschwistern jeweils 2 Jahre) und ältere Geschwister im Alter von acht Jahren von älteren Geschwistern im Alter von elf Jahren (Altersabstand zu den jüngeren Geschwistern jeweils 4 Jahre) unterscheiden.

Die Wertungen auf der Dimension Status und Macht [status/power] nahmen für jüngere Geschwister sowohl im Alter zwischen sechs und acht Jahren (2 Jahre Altersabstand) als auch im Alter zwischen vier und sieben Jahren (4 Jahre Altersabstand) zu, sofern sie ältere Schwestern hatten. Ein paralleler Rückgang von Status und Macht [status/power] zeigte sich für ältere Geschwister im Alter zwischen acht und zehn Jahren (2 Jahre Altersabstand) sowie im Alter zwischen acht und elf Jahren (4 Jahre Altersabstand), sofern sie weiblich waren. Auch die Wertungen auf der Dimension Lehren und Helfen [teach/help] nahmen für ältere Geschwister zwischen acht und elf Jahren (4 Jahre Altersabstand), sowie nur für ältere Schwestern zwischen acht und zehn Jahren (2 Jahre Altersabstand) ab. Im Gegenzug stiegen die Wertungen auf der Dimension gleichrangige Verhaltensweisen [companionship] für ältere Geschwister zwischen acht und zehn Jahren (2 Jahre Altersabstand) sowie nur für ältere Schwestern zwischen acht und elf Jahren (4 Jahre Altersabstand). Die Wertungen älterer Geschwister für die Dimension positive Emotionen [positive tone] nahmen ebenfalls zwischen acht und zehn Jahren (2 Jahre Altersabstand) zu. Gleichzeitig mit der Zunahme kooperativen Verhaltens nahmen auch die Wertungen auf der Dimension Konflikte [conflicts] für ältere Geschwister zwischen acht und elf Jahren (4 Jahre Altersabstand) sowie nur für ältere Schwestern zwischen acht und zehn Jahren (2 Jahre Altersabstand) zu. Die einzige Abnahme an Konflikten war bei jüngeren Geschwistern zwischen sechs und acht Jahren (2 Jahre Altersabstand) zu verzeichnen, sofern sie einen älteren Bruder hatten.

Vandell u.a. interpretieren diese Ergebnisse dahingehend, daß sich die Status- und Machtunterschiede zwischen älteren und jüngeren Geschwistern mit zunehmendem Alter verringerten. Die Verringerung der Status- und Machtunterschiede war auf einen relativen Zugewinn an Selbstbewußtsein und Unabhängigkeit auf seiten des jüngeren Geschwisters zurückzuführen. Dieser Zugewinn an Selbstbewußtsein und Unabhängigkeit führte zu einer Abnahme dominierender Verhaltensweisen und instrumenteller Hilfeleistungen von seiten älterer Geschwister. Im Gegenzug nahmen die kooperativen Verhaltensweisen der älteren Geschwister zu. Entgegen den Erwartungen von Vandell u.a. nahmen auch die Konflikte zu.

2.3.5. Zusammenfassung

Die verschiedenen Studien zeigen, daß die Erfahrungen von Geschwistern in erster Linie von der Position in der Geschwisterreihe und von den Altersabständen abhängen.

Darüber hinaus ergab sich ein Einfluß der Geschlechterzusammensetzung sowie der Anzahl an Geschwistern. Ältere Geschwister zeigten häufig betreuende Verhaltensweisen und dominierten die Interaktionen mit ihren jüngeren Geschwistern. Häufig erklärten und zeigten sie ihren jüngeren Geschwistern etwas und lobten sie. Jüngere Geschwister ordneten sich den dominierenden Verhaltensweisen häufig unter (Furman & Buhrmester, 1985b; Minett, Vandell & Santrock, 1983). Ältere Geschwister empfanden stärkere Rivalität gegenüber jüngeren Geschwistern. Jüngere Geschwister dagegen bewunderten ihre älteren Geschwister eher, waren mit ihren Geschwisterbeziehungen zufriedener und schätzten die Gesellschaft ihrer älteren Geschwister (Furman & Buhrmester, 1985b). Außerdem zeigten sie in den Interaktionen mit ihnen ein unbeschwerteres Verhalten (Minett, Vandell & Santrock, 1983). Große Altersabstände gingen einerseits mit größeren Status- und Machtunterschieden einher, d.h. dominierende, betreuende und lehrende Verhaltensweisen traten häufiger auf (Furman & Buhrmester, 1985b; Minett, Vandell & Santrock, 1983). Andererseits übten große Altersabstände einen entspannenden Einfluß auf die Geschwisterbeziehung aus, denn Zuneigung, prosoziales Verhalten und Bewunderung gegenüber den älteren Geschwistern wurden ebenfalls häufiger genannt, Konflikte dagegen seltener (Buhrmester & Furman, 1990; Furman & Buhrmester, 1985b; Minett, Vandell & Santrock, 1983). Geringere Altersabstände gingen mit einer größeren Intimität der Geschwisterbeziehung einher (Buhrmester & Furman, 1990; Furman & Buhrmester, 1985b), gleichzeitig traten aber auch mehr Rivalitäten, Streitereien und aggressive Verhaltensweisen auf (Buhrmester & Furman, 1990; Furman & Buhrmester, 1985b; Minett, Vandell & Santrock, 1983). In bezug auf die Geschlechterzusammensetzung ergab sich bei Furman und Buhrmester (1985b) ein wärmeres Verhältnis, größere Intimität und häufigeres prosoziales Verhalten für gleichgeschlechtliche im Vergleich zu gemischtgeschlechtlichen Geschwisterpaaren, sowie für weibliche Geschwisterpaare größere Intimität als für männliche. Außerdem berichteten Kindern mit einer älteren Schwester über mehr Intimität, Zuneigung und prosoziales Verhalten als Kindern mit einem älteren Bruder. Minett, Vandell und Santrock (1983) fanden dagegen bei weiblichen Geschwisterpaaren häufiger negative sowie bei männlichen Geschwisterpaaren häufiger aggressive Verhaltensweisen vor. Männliche Probanden zeigten darüber hinaus ihren Geschwistern gegenüber eher neutrale Verhaltensweisen, während weibliche Probanden ihren Geschwistern häufiger etwas erklärten, zeigten und sie lobten. Geschwister mit Brüdern äußerten häufiger selbstkritische Kommentare. Die Zahl der Geschwister hatte vor allem einen Einfluß auf die Rivalität, die von älteren Geschwistern gegenüber jüngeren Geschwistern empfunden wurde, sowie auf die Betreuung durch ältere Geschwister. Beides wurde bei größerer Anzahl von Geschwistern häufiger genannt (Furman & Buhrmester, 1985b). Die

Untersuchungen über mehrere Altersgruppen hinweg zeigten, daß sich Status- und Machtunterschiede zwischen älteren und jüngeren Geschwistern im Laufe der Entwicklung verringern (Buhrmester & Furman, 1990). Die Beobachtungen von Interaktionen ergaben einen entsprechenden Rückgang an komplementären Verhaltensweisen. Dieser Rückgang wurde auf eine im Vergleich zum älteren Geschwister relativ schnellere Entwicklung von Kompetenzen und dem damit einhergehenden Zuwachs an Selbstbewußtsein auf seiten des jüngeren Geschwisters zurückgeführt (Vandell, Minett & Santrock, 1987). Während ältere Geschwister die Beziehungen zu ihren jüngeren Geschwistern über alle Altersgruppen hinweg gleichbleibend häufig als konfliktreich empfanden, nahmen die Konflikte auf seiten der jüngeren Geschwister im Laufe der Entwicklung ab (Buhrmester & Furman, 1990).

3. Geschwisterinteraktionen, Geschwisterkonstellationen und kognitive bzw. sozialkognitive Fähigkeiten

Meines Wissens gibt es keine Studie, in der die Qualität von Geschwisterinteraktionen im Zusammenhang mit sozialkognitiven Entwicklungsprozessen während der mittleren Kindheit und Jugend untersucht wurde⁷. Ich werde deshalb im folgenden zwei Studien darstellen - eine ältere von Cicirelli (1972) und eine neuere von Azmitia und Hesser (1993) - in denen der Einfluß von Geschwisterinteraktionen auf kognitive Leistungen untersucht wurde. In diesen Untersuchungen ging es in erster Linie um einen Vergleich der Interaktionen von Geschwistern mit den Interaktionen von nichtverwandten Kindern. Im Anschluß soll eine weitere Studie von Cicirelli (1974) dargestellt werden, in der untersucht wurde, welchen Einfluß die Instruktionen älterer Geschwister in Abhängigkeit vom Altersabstand und der Geschlechterzusammensetzung auf die kognitiven Leistungen der jüngeren Geschwister haben.

Eine im Zusammenhang mit den Effekten der Geschwisterkonstellation häufig zitierte Untersuchung galt dem Einfluß der Anzahl an Geschwistern, der Geschwisterposition und der Altersabstände auf das Intelligenzniveau männlicher Militärrekruten (Zajonc & Marcus, 1975). Vor dem Hintergrund der Ergebnisse entwickelten die Autoren das sogenannte "confluence model". Diese Untersuchung soll dargestellt werden, da sich die Annahmen des Modells relativ problemlos auf die sozialkognitive Entwicklung übertragen lassen. Die einzige mir bekannte Studie zum Einfluß der Geschwisterkonstellation auf sozialkognitive Fähigkeiten stammt von Goebel (1985), und soll ebenfalls dargestellt werden.

3.1. Geschwisterinteraktionen und kognitive Leistungen

Cicirelli (1972) untersuchte den Erfolg, den die Instruktionen von seiten älterer Geschwister im Vergleich zu unbekanntem älteren Kindern zeigten. Azmitia und Hesser (1993) haben dagegen den Einfluß älterer Geschwister mit dem von Freunden der älteren Geschwister, d.h. mit älteren Kindern, die den jüngeren Geschwistern bekannt waren, verglichen. In der Untersuchung von Cicirelli (1972) wurde 30 älteren Geschwistern (9 Jahre alt) von einem Erwachsenen die geometrische Figur des Trapezes erklärt. Die eine Hälfte der älteren Geschwister sollte dieses neu erworbene Wissen den eigenen, die andere Hälfte fremden jüngeren Geschwistern (7 Jahre alt) vermitteln. Die Paare wurden so gewählt, daß alle Geschlechterkonstellationen etwa gleich häufig vertreten waren. Ver-

⁷ In bezug auf die frühe Kindheit gibt es mehrere Studien (vgl. Dunn, 1983; Dunn & Munn, 1985; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade, 1991; Dunn, Brown & Maguire 1995).

schiedene Verhaltensweisen der älteren Geschwister wurden kodiert (z.B. erklären, beschreiben, definieren, demonstrieren und illustrieren, ein Beispiel geben, vergleichende Beispiele geben). Ob die älteren Geschwister als Lehrer/innen erfolgreich waren, wurde durch einen Posttest ermittelt, in dem die jüngeren Geschwister verschiedene Trapeze von anderen geometrischen Figuren unterscheiden sollten. Die Ergebnisse können folgendermaßen zusammengefaßt werden:

- (1) Ältere Schwestern hatten als Lehrerinnen gegenüber ihren jüngeren Geschwistern deutlich mehr Erfolg als ältere Brüder.
- (2) Ältere Schwestern hatten als Lehrerinnen gegenüber ihren jüngeren Geschwistern deutlich mehr Erfolg als gegenüber jüngeren nichtverwandten Kindern.
- (3) Ältere Brüder tendierten zu mehr Erfolg gegenüber jüngeren nichtverwandten Kindern als gegenüber eigenen Geschwistern.
- (4) Der Erfolg von älteren Schwestern und älteren Brüdern gegenüber jüngeren nichtverwandten Kindern unterschied sich nicht.

Die erfolgreichsten Lehrerinnen waren demnach ältere Schwestern, und zwar unabhängig vom Geschlecht der jüngeren Geschwister. Dieses Ergebnis konnte im Zusammenhang mit bestimmten Verhaltensweisen interpretiert werden: Ältere Schwestern erklärten, beschrieben und definierten häufiger als ältere Brüder. Außerdem demonstrierten und illustrierten sie häufiger etwas ihren jüngeren Geschwistern als jüngeren nichtverwandten Kindern. Umgekehrt demonstrierten und illustrierten ältere Brüder häufiger etwas den jüngeren nichtverwandten Kindern als den eigenen Geschwistern. Insgesamt zeigten ältere Schwestern gegenüber ihren jüngeren Geschwistern deduktivere und ältere Brüder gegenüber ihren jüngeren Geschwistern induktivere Lehrmethoden.

Cicirelli erklärte diesen Befund dahingehend, daß bei Mädchen eine stärkere Tendenz zur Identifikation mit Müttern und weiblichen Lehrern bestehe, und sie daher eher bereit seien, lehrende und fürsorgliche Rollen zu übernehmen. Außerdem würden ältere Schwestern häufiger als ältere Brüder mit der Verantwortung und der Fürsorge für ihre jüngeren Geschwister betraut. Beides prädestiniere ältere Schwestern dazu, die Fähigkeiten, die mit der Rolle der Lehrerin verbunden sind, zu lernen. Die relative Erfolglosigkeit älterer Brüder als Lehrer für ihre jüngeren Geschwister führte Cicirelli auf Geschwisterrivalitäten zurück, die von älteren Brüdern stärker empfunden würden als von älteren Schwestern. Es sei wahrscheinlich, daß sich ältere Brüder gegenüber ihren jüngeren Geschwistern eifersüchtiger und feindseliger verhalten und die jüngeren Geschwister als Reaktion auf dieses Verhalten defensiver agieren.

In der Untersuchung von Azmitia und Hesser (1993) wurde älteren Geschwistern und ihren gleichaltrigen und gleichgeschlechtlichen Freunden (9 Jahre) während einer

Trainingssituation gezeigt, wie anhand vorgegebener Materialien bestimmte Objekte (Auto und Windmühle) zu bauen sind. Dieses Wissen sollten die älteren Kinder (zur Hälfte ältere Geschwister und zur Hälfte Freunde des älteren Geschwisters, insgesamt 64 Paare) während entsprechender experimenteller Situationen den jüngeren Kindern (7 Jahre alt, gleiches Geschlecht wie älteres Geschwister bzw. Freund/in des älteren Geschwisters) vermitteln. Zusätzlich wurde die Hälfte der Kinder während unstrukturierter Situationen in Interaktionen zu dritt beobachtet (32 Triaden). Anhand von Posttests wurde ermittelt, welchen Erfolg die älteren Kinder als Lehrer/innen hatten. Verschiedene Verhaltensweisen der älteren und jüngeren Kinder wurden kodiert.

Die Ergebnisse zeigten, daß Kinder, die von ihren älteren Geschwistern gezeigt bekamen, wie die Objekte zu bauen sind, höhere Werte in den Posttests erreichten als Kindern, die von den Freunden der älteren Geschwister angeleitet wurden. Dieses Ergebnis konnte im Zusammenhang mit den Verhaltensweisen der jüngeren und älteren Geschwister erklärt werden. Auf der einen Seite stellten jüngere Geschwister mehr Fragen, verlangten häufiger Erklärungen und bestanden häufiger darauf, Handlungen selbst vorzunehmen, wenn sie mit ihren älteren Geschwistern arbeiteten. Auf der anderen Seite reagierten ältere Geschwister häufiger als die Freunde der älteren Geschwister auf die Anforderungen von seiten der jüngeren Kinder und erklärten mehr. Für die Interaktionen zu dritt zeigte sich, daß die jüngeren Geschwister häufiger ihre älteren Geschwister als die Freunde der älteren Geschwister beobachteten, imitierten und um Hilfe baten. Außerdem zeigten ältere Geschwister häufiger als die Freunde spontan lehrende Verhaltensweisen. Das Geschlecht der Probanden wirkte sich dahingehend aus, daß Mädchen häufiger spontan lehrende Verhaltensweisen zeigten als Jungen.

Insgesamt bestätigten sich hier die Ergebnisse von Cicirelli (1972). Ältere Geschwister, insbesondere ältere Schwestern, waren effektivere Lehrer/innen für jüngere Geschwister als ältere nichtverwandte Kinder. Die beobachteten Verhaltensweisen deuten darauf hin, daß die größere Effektivität nicht nur auf das Verhalten der älteren Geschwister, sondern außerdem auf die Verhaltensweisen der jüngeren Geschwister zurückzuführen ist. Jüngere Geschwister waren in den Interaktionen mit ihren älteren Geschwistern aktiver als in den Interaktionen mit den Freunden der älteren Geschwister.

In der folgenden Untersuchung von Cicirelli (1974) wurde - anders als in den beiden oben beschriebenen Studien - der Altersabstand der Geschwisterpaare variiert. In zwei aufeinanderfolgenden Sitzungen wurde 136 jüngeren Geschwistern im Alter von fünf und sieben Jahren eine Reihe von Karten vorgelegt, die mit verschiedenen Motiven bedruckt waren. Die Aufgabe bestand darin, möglichst viele Gruppierungen vorzunehmen. Der Erfolg der Kinder bemaß sich an den Zuordnungskriterien, die jeweils für die Gruppier-

rungen gewählt wurden und im Nachhinein von den Kindern benannt werden konnten: Einfache Zuordnungen nach objektiv physikalischen Merkmalen [descriptive style], kognitiv anspruchsvollere Zuordnungen nach gemeinsamen, aber nicht offensichtlichen Merkmalen [inferential style] und Zuordnungen nach Merkmalen, die sich aus den Beziehungen der Objekte untereinander ergaben [relational style]. Die Hälfte der jüngeren Geschwister erhielt in der ersten Sitzung Hilfe durch zwei oder vier Jahre ältere Geschwister, die anderen arbeiteten in beiden Sitzungen allein. Verschiedene Verhaltensweisen, wie beispielsweise älteres Geschwister erklärt, beantwortet Fragen, kommentiert das Verhalten des jüngeren Geschwisters oder jüngeres Geschwister stellt Fragen, akzeptiert Hilfe bzw. ignoriert Hilfe, wurden kodiert. Die Ergebnisse können folgendermaßen zusammengefaßt werden:

- (1) Kinder, die in der ersten Sitzung keine Hilfe von ihren älteren Geschwistern erhielten, trafen häufiger deskriptive Zuordnungen.
- (2) Mädchen, die in der ersten Sitzung Hilfe von ihren vier Jahre älteren Geschwistern erhielten, trafen am häufigsten inferentielle Zuordnungen. Jungen mit vier Jahre älteren Geschwistern trafen am zweithäufigsten inferentielle Zuordnungen, sofern sie in der ersten Sitzung keine Hilfe erhielten.
- (3) Mädchen mit älteren Brüdern, sowie Jungen mit älteren Schwestern, nahmen unabhängig davon, ob sie in der ersten Sitzung von den älteren Geschwistern Hilfe erhielten, häufiger relationale Zuordnungen vor.

Relationale Zuordnungen wurden häufiger vorgenommen, wenn das ältere Geschwister selbst Gruppierungen vornahm oder wenn sich das jüngere Geschwister der Hilfe der älteren Geschwister verweigerte. Inferentielle Zuordnungen wurden häufiger vorgenommen, wenn das ältere Geschwister erklärte, Fragen des jüngeren Geschwisters beantwortete, dessen Handeln kommentierte oder wenn das jüngere Geschwister Anweisungen und Hilfeleistungen des älteren Geschwisters akzeptierte. Für die deskriptiven Zuordnungen ergab sich kein Zusammenhang mit den beobachteten Verhaltensweisen. Ebenfalls keinen Zusammenhang zeigten die Verhaltensweisen mit dem Geschlecht der jüngeren Geschwister. Jüngere Geschwister akzeptierten aber Anweisungen häufiger von einer älteren Schwester als von einem älteren Bruder. Außerdem halfen ältere Schwestern dem jüngeren Geschwister häufiger, indem sie den Gruppierungen des jüngeren Geschwisters eigene hinzufügten. Der Altersabstand zeigte insofern einen Einfluß auf die Verhaltensweisen, als jüngere Geschwister Anweisungen und Hilfeleistungen von einem vier Jahre älteren Geschwister eher akzeptierten als von einem zwei Jahre älteren Geschwister.

Insgesamt hatten die Hilfeleistungen älterer Geschwister also keinen signifikanten Effekt auf die Häufigkeiten von inferentiellen und relationalen Zuordnungen, reduzierten aber die Häufigkeit deskriptiver Zuordnungen. Der Altersabstand hatte lediglich einen Effekt

auf die Häufigkeit inferentieller Zuordnungen, und zwar bei Mädchen, sofern sie die Hilfestellung durch ältere Geschwister erhielten, und bei Jungen, wenn diese ohne die Hilfe eines älteren Geschwisters arbeiteten. Cicirelli folgerte aus diesen Ergebnissen, daß Mädchen offenbar stärker von den verbalen und nonverbalen Instruktionen ihrer älteren Geschwister profitierten, während Jungen das ältere Geschwister eher als Modell verwendeten, das sie auch bei Abwesenheit der älteren Geschwister präsent hatten.

3.2. Geschwisterkonstellationen und kognitive bzw. sozialkognitive Fähigkeiten

Zajonc und Marcus (1975) haben auf der Grundlage einer extrem großen Stichprobe (fast 400 000 19jähriger niederländische Militärrekruten) das sogenannte "confluence model" entwickelt. Die abhängige Größe in ihrer Untersuchung bildeten Intelligenztests (Raven), die bei der Musterung der Rekruten erhoben wurden. Die Autoren gehen davon aus, daß die Intelligenz von Kindern und Jugendlichen durch ihre kognitive Umgebung beeinflusst wird. Dem "confluence model" zufolge hängt die Intelligenzentwicklung von Kindern vom mittleren Intelligenzniveau der Familie ab. Dieses mittlere Intelligenzniveau setzt sich aus den Einzelniveaus aller Familienmitglieder zusammen⁸. Das Intelligenzniveau der Eltern geht bei einer geringen Kinderzahl mit höherer Gewichtung in das Gesamtniveau ein als bei einer größeren Kinderzahl, deshalb sind Kinder mit wenigen Geschwistern mit Vorteil. Da jedes neu geborene Kind zunächst mit einem sehr niedrigen Intelligenzniveau in das Gesamtniveau eingeht und dieses auf einen niedrigeren Wert drückt, gilt dasselbe für früher geborene Kinder im Vergleich zu später geborenen. Große Altersabstände wirken sich für später geborene Kinder positiv aus, denn je weiter entwickelt die älteren Geschwister sind, mit desto höherem Wert gehen sie in das mittlere Gesamtniveau ein. Die Daten haben dieses Modell eindrucksvoll bestätigt, zeigten jedoch zwei Abweichungen: Einzelkinder sollten dem Modell entsprechend höhere Intelligenzniveaus aufweisen als Erstgeborene aus Familien mit mehreren Kindern, erreichten jedoch nur knapp das Niveau Erstgeborener aus Familien mit vier Kindern. Jüngste Geschwister zeigten unabhängig von der Familiengröße einen größeren Abstand zu den Niveaus der zuvor geborenen Geschwister als alle anderen jüngeren Geschwister zu den jeweils zuvor geborenen. Zajonc und Markus arbeiteten diese Befunde in Form des sogenannten "teaching effects" in ihr Modell ein. Ältere Geschwister üben in den täglichen Interaktionen mit jüngeren Geschwister häufig auch lehrende Funktionen aus. Sowohl

⁸ Jedes Familienmitglied bildet einen Teil des familiären Interaktionssystems und geht mit gleichem Gewicht, aber unterschiedlichem Niveau, in das mittlere familiäre Gesamtniveau ein. Dieser Berechnung liegt die Annahme zugrunde, daß sich die Interaktionen innerhalb der Familie in etwa gleich verteilen.

Einzelkindern als auch jüngsten Geschwistern fehlt die Möglichkeit dazu. Zur entwicklungsfördernden Wirkung lehrender Verhaltensweisen merkten die Autoren an: "It would be quite surprising if the opportunity to perform such a "teaching" function did not have beneficial effects for intellectual development" (Zajonc & Markus, 1975, S. 82 f).

Die einzige mir bekannte Untersuchung zum Einfluß der Geschwisterkonstellation auf sozialkognitive Fähigkeiten wurde mit 178 erst- und zweitgeborenen College-Studenten durchgeführt (Goebel, 1985). Den Studenten wurde ein Vierfaktorentest ("Social Translations", "Cartoon Predictions", "Missing Cartoons", "Expression Grouping", vgl. O'Sullivan & Guilford, 1975) vorgelegt, dessen Ziel es ist, das Verständnis von Gedanken, Gefühlen und Intentionen anderer Personen in Handlungssituationen zu erfassen. Die Ergebnisse der Tests wurden nach der Geschwisterposition (erst- oder zweitgeborenes Geschwister), nach der Anzahl der Geschwister (ein bzw. zwei und mehr Geschwister), nach Altersabständen (über bzw. unter zwei Jahren) und nach der Geschlechterzusammensetzung ausgewertet. Multivariate Varianzanalysen ergaben folgende Effekte:

- (1) Das Geschlecht der Probanden zeigte im Zusammenhang mit dem Geschlecht der Geschwister, der Anzahl an Geschwistern und dem Altersabstand einen signifikanten Einfluß auf das Niveau sozialer Kognitionen. Einzelvergleiche ergaben, daß männliche Probanden mit mehr als einem Geschwister und einem Bruder mit großem Altersabstand im "Missing Cartoons" auf niedrigerem Niveau lagen als (a) männliche Probanden mit mehr als einem Geschwister und einer Schwester mit großem Altersabstand, als (b) männliche Probanden mit nur einem Bruder mit großem Altersabstand, und als (c) weibliche Probanden mit mehr als einem Geschwister und einem Bruder mit großem Altersabstand.
- (2) Das Geschlecht des Geschwisters zeigte im Zusammenhang mit der Anzahl der Geschwister und dem Altersabstand einen beinahe signifikanten Einfluß auf das Niveau sozialer Kognitionen. Einzelvergleiche ergaben, daß zweitgeborene Probanden (unabhängig vom eigenen Geschlecht) mit nur einer Schwester mit großem Altersabstand im "Cartoon Predictions" auf höherem Niveau lagen als (a) zweitgeborene Probanden mit nur einem Bruder mit großem Altersabstand, als (b) zweitgeborene Probanden mit nur einer Schwester mit geringem Altersabstand, und als (c) erstgeborene Probanden mit nur einer Schwester mit großem Altersabstand.
- (3) Das Geschlecht des Geschwister allein zeigte ebenfalls einen signifikanten Einfluß auf das Niveau sozialer Kognitionen. Einzelvergleiche ergaben, daß Probanden mit einem Bruder im "Social Translation" auf höheren Niveaus lagen als Probanden mit einer Schwester. Dieses Ergebnis stand im Kontrast zu den Ergebnissen der ande-

ren drei Tests, denn insgesamt zeigten Probanden mit einer Schwester höhere Niveaus als Probanden mit einem Bruder.

Die univariaten Tests ergaben noch eine Reihe weiterer Effekte, auf deren Darstellung ich hier verzichte. Zusätzliche Analysen mit einem aus allen vier Tests zusammengesetzten Wert ergaben außerdem einen signifikanten Geschlechtseffekt. Weibliche Probanden lagen auf höherem Niveau als männliche Probanden.

Insgesamt gesehen hatte weder die Anzahl der Geschwister noch die Geschwisterposition oder der Altersabstand für sich genommen einen signifikanten Einfluß auf das Niveau sozialer Kognitionen. Signifikante Effekte ergaben sich nur im Zusammenhang mit dem Geschlecht der Probanden oder dem Geschlecht der Geschwister. Dabei unterschieden sich die Ergebnisse für die einzelnen Tests, so daß davon ausgegangen werden kann, daß bestimmte Geschwisterkonstellationen spezifische soziale Fähigkeiten fördern. Für die Fähigkeit, Gesichtsausdrücke zu interpretieren und typische Verhaltenssequenzen vorherzusagen ("Missing Cartoons"), scheint sich die geringere Intensität von Geschwisterbeziehungen bei mehr als einem Geschwister und bei großen Altersabständen negativ auszuwirken. Außerdem scheint dieser negative Effekt für männliche Probanden gravierender zu sein als für weibliche. Männliche Probanden mit vielen Geschwistern und einem Bruder mit großem Altersabstand hatten die niedrigsten Werte. Für die Fähigkeit aus sozialen Ereignissen soziale Konsequenzen vorherzusehen ("Cartoon Predictions") scheint es von Vorteil zu sein, nur eine ältere Schwester mit einem größeren Altersabstand zu haben. Ältere Schwestern erwiesen sich als erfolgreiche Lehrerinnen für jüngere Geschwister (Cicirelli, 1972) und ihr positiver Einfluß scheint größer zu sein, wenn die Geschwisterbeziehung intensiver ist (d.h. bei nur einem Geschwister). Während die Interaktionen mit weiblichen Geschwistern im allgemeinen soziale Erfahrungen bereitzustellen scheinen, die der Entwicklung sozialer Kognitionen förderlich sind, verhielt es sich für den einzigen rein verbalen Test ("Social Translation") anders. In diesem Test kommt es darauf an zu erkennen, daß die Bedeutung bestimmter Verhaltensweisen in unterschiedlichen Situationen variiert. Hier scheint es insbesondere für Mädchen von Vorteil zu sein, einen Bruder zu haben. Unter Umständen ist für Mädchen mit einem Bruder der Druck zur sozialen Anpassung größer, dadurch wird die Sensibilität für die Wahrnehmung unterschiedlicher Verhaltenssituationen gefördert. Für den vierten Test - ein Test zur Klassifikation sozialer Verhaltensweisen ("Expression Grouping") - ergaben sich weder Effekte des Geschlechts der Probanden noch der Geschwistervariablen.

3.3. Zusammenfassung

Die Untersuchungen von Cicirelli (1972) und Azmitia und Hesser (1993) haben gezeigt, daß ältere Geschwister im Vergleich zu nichtverwandten älteren Kindern bessere Lehrer/innen waren. Außerdem waren ältere Schwestern erfolgreicher als ältere Brüder, weil sie mehr erklärten, beschrieben, definierten, demonstrierten und illustrierten. Die Untersuchungen haben außerdem gezeigt, daß jüngere Schwestern eher als jüngere Brüder von den verbalen Instruktionen der älteren Geschwister profitierten, insbesondere wenn diese einen großen Altersabstand hatten. Jüngere Brüder schienen ältere Geschwister mit großem Altersabstand eher als Modell zu verwenden (Cicirelli, 1974).

Gemäß dem von Zajonc und Markus (1975) entwickelten "confluence model" haben die Anzahl der Geschwister, die Stellung in der Geschwisterreihe und die Altersabstände zwischen den Geschwistern einen Einfluß auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. Dabei ist unklar, wieweit sich die Annahmen des Modells auf die Entwicklung sozialkognitiver Fähigkeiten übertragen lassen. Die Untersuchung von Goebel (1985) bietet Anhaltspunkte dafür, daß der Einfluß der Geschwisterkonstellation auf die Entwicklung sozialkognitiver Fähigkeiten komplexer ist. Er hing zum einen vom Erkenntnisgegenstand ab, und stand zum anderen im Zusammenhang mit dem Geschlecht der Probanden sowie dem Geschlecht der Geschwister.

4. Folgerungen für die soziomoralische Entwicklung

Vor dem Hintergrund der dargestellten Untersuchungen können einige Hypothesen für differentielle Effekte der Geschwisterkonstellation auf die Entwicklung soziomoralischen Verstehens abgeleitet werden. Entsprechend dem "confluence model", das Zajonc und Markus (1975) vor dem Hintergrund ihrer Daten entwickelt haben, zeigten Kinder mit einer größeren Anzahl an Geschwistern und Kinder mit einer Stellung weiter hinten in der Geschwisterreihe im Schnitt etwas niedrigere Intelligenzniveaus als Kinder mit wenigen Geschwistern bzw. einer Stellung weiter vorne in der Geschwisterreihe. Es soll in der vorliegenden Untersuchung überprüft werden, ob sich analoge Effekte der Anzahl an Geschwistern und der Stellung in der Geschwisterreihe für das Niveau soziomoralischen Verstehens ergeben.

Die Untersuchungen von Brody u.a. (1982; 1984) haben gezeigt, daß sich die Erfahrungen in Geschwisterbeziehungen systematisch von den Erfahrungen in Gleichaltrigenbeziehungen unterscheiden. In Interaktionen mit jüngeren Geschwistern übten ältere Geschwister häufiger dominierende, betreuende und lehrende Verhaltensweisen aus, in Interaktionen mit gleichaltrigen Freunden dagegen häufiger kooperative und gleichrangige. Die Autoren vermuteten, daß älteren Geschwistern aufgrund der Teilhabe an verschiedenen Interaktionssystemen ein Entwicklungsvorteil erwächst: "Theoretically, the role asymmetries displayed by the older sibling while participating in two different 'social networks' would be advantageous to development" (Stoneman, Brody & MacKinnon, 1984, S. 618). Ähnlich verhält es sich mit dem von Zajonc und Markus (1975) beschriebenen "teaching" Effekt, demzufolge ältere Geschwister durch das Ausüben lehrender Funktionen gegenüber ihren jüngeren Geschwistern die eigenen kognitiven Fähigkeiten entwickeln. Da die vorliegende Untersuchung sowohl Einzelkinder als auch älteste, mittlere und jüngste Geschwister einbezieht, kann überprüft werden, ob sich ein solcher Entwicklungsvorteil älterer Geschwister in bezug auf das Niveau soziomoralischen Verstehens zeigt.

Gemäß der Annahme Piagets (1973), nach der sich soziomoralisches Verstehen auf der Grundlage kooperativer Prozesse entwickelt, deren Voraussetzung die relative Gleichrangigkeit der Interaktionspartner bildet, wäre zu erwarten, daß Geschwister mit geringen Altersabständen einen größeren Einfluß auf die soziomoralische Entwicklung ausüben als Geschwister mit großen Altersabständen. In den Interaktionen von Geschwistern mit großen Altersabständen zeigten sich häufiger Dominanz und Unterordnung, also Verhaltensweisen, die das Gegenteil gleichrangiger kooperativer Prozesse anzeigen. Die These, daß Geschwister mit geringen Altersabständen einen größeren Einfluß auf die soziomoralische Entwicklung ausüben könnten als Geschwister mit großen Alters-

abständen, kann außerdem durch den Befund größerer Intimität und häufigerer gemeinsamer Aktivitäten von Geschwistern mit geringen Altersabständen gestützt werden. Möglicherweise haben sogar die bei geringen Altersabständen häufiger auftretenden Konflikte einen positiven Einfluß, sofern sie zu Auseinandersetzungen führen, die bei beiden Interaktionspartnern kognitive Dezentrierungsprozesse in Gang setzen (Shantz, 1987).

Nach der Theorie Vygotskijs (1969) entwickeln Kindern ihre sozialen und intellektuellen Fähigkeiten vermittelt über die Interaktionen mit kompetenteren Interaktionspartnern. Die Untersuchungen von Cicirelli (1972) und Azmitia und Hesser (1993) haben gezeigt, daß lehrende (erklärende, beschreibende, definierende, demonstrierende und illustrierende) Verhaltensweisen älterer Geschwister schon bei einem Altersabstand von zwei Jahren einen positiven Einfluß auf die kognitiven Leistungen jüngerer Geschwister haben. Außerdem hat sich gezeigt, daß Kinder mit älteren Geschwistern mit großen Altersabständen bessere kognitive Leistungen erbrachten als Kinder mit älteren Geschwistern mit geringen Altersabständen (Cicirelli, 1974). Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, daß ältere Geschwister die soziomoralische Entwicklung der jüngeren Geschwister fördern, und daß dies umso eher der Fall ist, je größer der Altersabstand zum älteren Geschwister ist. Die These, daß sich ein großer Altersabstand des älteren Geschwisters positiv auf die Entwicklung auswirkt, kann dadurch gestützt werden, daß bei großen Altersabständen häufiger lehrende Verhaltensweisen von Seite der älteren Geschwister beobachtet wurden, und daß jüngere Geschwister den älteren mehr Zuneigung und Bewunderung entgegenbrachten.

In den Untersuchungen zur Qualität von Geschwisterbeziehungen (Furman & Buhrmester, 1985b; Buhrmester & Furman, 1990; Minett, Vandell & Santrock, 1983; Vandell, Minett & Santrock, 1987) erwiesen sich gleichgeschlechtliche, insbesondere weibliche Geschwisterbeziehungen als intimer als gemischtgeschlechtliche. Gleichzeitig wurde bei gleichgeschlechtlichen Geschwisterbeziehungen häufiger über Streit und - besonders bei männlichen Geschwistern - über aggressive Verhaltensweisen berichtet. Für den Fall, daß sich die Intimität von Beziehungen positiv auf die soziomoralische Entwicklung auswirkt, wäre zu erwarten, daß gleichgeschlechtlich weibliche Konstellationen einen größeren Einfluß auf die Entwicklung soziomoralischen Verstehens zeigen als andere Konstellationen. Für den Fall, daß sich Rivalitäten und aggressive Verhaltensweisen negativ auf die Entwicklung auswirken, wäre zu erwarten, daß gleichgeschlechtlich männliche Geschwisterkonstellationen einen geringeren Einfluß auf die soziomoralische Entwicklung zeigen als andere Konstellationen.

Eine besondere Rolle spielte in den beschriebenen Untersuchungen das Geschlecht von älteren Geschwistern. Ältere Schwestern (mit zwei Jahren Altersabstand) erwiesen sich

im Vergleich zu älteren Brüdern als die besseren Lehrerinnen für jüngere Geschwister (Cicirelli, 1972; Azmitia und Hesser, 1993). Die Untersuchung von Goebel (1985) zeigte in bezug auf sozialkognitive Fähigkeiten erstens, daß Probanden mit weiblichen Geschwistern insgesamt auf höheren Niveaus lagen als Probanden mit männlichen Geschwistern, und zweitens, daß Probanden mit einer älteren Schwester mit großem Altersabstand (über zwei Jahre) in einem spezifischen Test (Vorhersage von Konsequenzen aus sozialen Ereignissen) auf höheren Niveaus lagen als alle anderen Probanden. Die Befunde zur Qualität der Geschwisterbeziehung stützen die These, daß das Geschlecht von älteren Geschwistern von Bedeutung ist, und legen außerdem die Vermutung nahe, daß der Altersabstand dabei eine Rolle spielt: Nicht nur erwiesen sich ältere Schwestern allgemein als prosozialer gegenüber ihren Geschwistern, sondern besonders ältere Schwestern mit großem Altersabstand (Buhrmester & Fuhrman, 1990). Die letzte These richtet sich auf die Stabilität möglicher Effekte der Geschwisterkonstellation im Entwicklungsverlauf. In den dargestellten Untersuchungen nahm auf der einen Seite die Intensität der Geschwisterbeziehungen im Laufe der Zeit ab, auf der anderen Seite verringerten sich die Entwicklungsunterschiede zwischen den Geschwistern, was mit einer Abnahme lehrender Verhaltensweisen älterer Geschwister einherging (Buhrmester & Furman, 1990; Vandell, Minett & Santrock, 1987). Von daher erscheint es als plausibel anzunehmen, daß sich der Einfluß von Geschwistern im Laufe der Entwicklung bis zur Adoleszenz verringert.

5. Der soziale Einfluß auf Entwicklungsprozesse aus kognitiv-struktureller Sicht

Zwei Forschungsrichtungen, die sich jeweils mit dem Einfluß sozialer Interaktionen auf die Entwicklung kognitiver oder sozial-kognitiver Strukturen beschäftigt haben, sollen hier dargestellt werden. Doise, Mugny und Perret-Clermont gehen davon aus, daß es in kooperativen Prozessen unter Gleichaltrigen durch die Verhandlung unterschiedlicher Standpunkte zur Transformation kognitiver Strukturen kommen kann. Turiel, Rest und Kohlberg sowie Berkowitz, Gibbs und Broughton gehen davon aus, daß die soziomoralische Entwicklung durch Argumentationen auf höheren Stufen stimuliert werden kann. Um zu prüfen, ob die Annahmen des Stufenmodells von Kohlberg (1969) zutreffen, wurden Probanden in experimentellen Untersuchungen mit Argumentationen auf unterschiedlichen Niveaus konfrontiert. Beiden Forschungsrichtungen gemeinsam ist die Bezugnahme auf das Piaget'sche Äquilibrationsmodell, demzufolge die Transformation kognitiver Strukturen durch kognitive Konflikte (kognitives Ungleichgewicht) induziert wird.

5.1. Verhandlung verschiedener Sichtweisen unter Gleichaltrigen

In einem ersten Experiment (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975) wurde untersucht, ob die kooperative Bearbeitung einer kognitiven Aufgabe (Piaget-Aufgabe zur räumlichen Perspektivenübernahme) zu höher strukturierten Ergebnissen führt, als wenn die Aufgabe von Einzelnen alleine bearbeitet wird. Beobachtet wurden 40 jeweils zu zweit arbeitende und 20 alleine arbeitende Kinder (Jungen und Mädchen) im Alter von ungefähr sechs Jahren. Die kooperativ arbeitenden Probanden wurden im Ergebnis höher eingestuft als die alleine arbeitenden. Eine zweite Untersuchung (60 Jungen und Mädchen im Alter von sechs Jahren) erfolgte in drei Schritten: Zunächst wurde anhand eines Pretests das kognitive Ausgangsniveau der Probanden ermittelt. Die Aufgabe (Piaget'sche Konservierungsaufgabe) bestand darin, Saft von einem Glas in ein anderes mit unterschiedlicher Höhe und Breite umzuschütten und zu begründen, warum sich das Volumen der Flüssigkeit nicht verändert bzw. verändert hat. Kinder, die glaubten daß sich das Volumen der Flüssigkeit in Abhängigkeit von der Form der Gläser verändert, wurden als nicht konservierend eingestuft [NC]. Kinder, die in ihren Urteilen schwankend waren, weil sie keine physikalische oder logische Notwendigkeit für den Erhalt des Volumens sahen, wurden als teilweise konservierend eingestuft [I], und Kinder, die den Erhalt des Volumens logisch begründen konnten, wurden als konservierend eingestuft [C]⁹.

⁹ "NC" steht für non-conserver, "I" für intermediate und "C" für conserver.

Fünfzehn Tage nach dem Pretest wurden 37 Kinder, die im Pretest nicht oder nur teilweise konservieren konnten, mit jeweils zwei konservierenden Kindern zusammengebracht. Die nicht oder nur teilweise konservierenden Kinder sollten eine Kanne Saft gerecht unter den anderen beiden Kindern aufteilen, die jeweils unterschiedliche Gläser vor sich stehen hatten. Die Sitzungen waren nach ca. zehn bis fünfzehn Minuten beendet, wenn sich die Kinder über eine gerechte Verteilung einig waren. Eine Woche später wurden Posttests (gleiche Aufgabe wie der Pretest) durchgeführt, um den Effekt der sozialen Intervention für die vorher nicht oder nur teilweise konservierenden Kinder zu prüfen. Eine Kontrollgruppe von zwölf Probanden wurde zum selben Zeitpunkt getestet. Ein zweiter Posttest (widerum gleiche Aufgabe wie der Pretest) wurde einen Monat nach dem ersten durchgeführt. Die Ergebnisse der ersten Posttests zeigten einen deutlichen Effekt der sozialen Intervention. Ein großer Teil der Probanden, vor allem der vorher teilweise konservierenden, wurde im ersten Posttest als konservierend eingestuft [I=>C], und ein Teil der vorher nicht konservierenden Probanden als teilweise konservierend oder konservierend [NC=>I,C]. Für die Kontrollgruppe ergaben sich kaum Veränderungen. Der zweite Posttest zeigte, daß die Fortschritte in den Argumentationen weitgehend erhalten blieben, so daß davon ausgegangen werden konnte, daß die Ergebnisse des ersten Posttests nicht nur auf den Erinnerungen an die soziale Situation beruhten. Die Autoren faßten die Ergebnisse folgendermaßen zusammen: "In the first experiment, it was possible to show that groups do indeed reach levels of structuring in performance which individuals cannot attain. The second experiment then showed that cognitive structures formed in a social situation are internalized and reactivated in situations characterized by a different kind of social interaction." (Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1975, S. 382). Ungeklärt blieb in dieser Untersuchung, was genau die höherstufigen Argumentationen induziert hat. War es einfach die Übernahme der Ansichten der beiden anderen Kinder, die in der sozialen Situation die Mehrheit bildeten? War es die schlichte Anwesenheit der beiden anderen Kinder, die dazu ermunterte das Ergebnis der Aufteilung auch aus ihrer Sicht zu beurteilen und dadurch zu kognitiven Dezentrierungsleistungen beizutragen? Oder war es der kommunikative Prozeß der Verhandlung der unterschiedlichen Sichtweisen?

Eine weitere Untersuchung (Mugny & Doise, 1978) diente der Klärung dieser Frage. Anhand eines Pretests (Piaget-Aufgabe zur räumlichen Perspektivenübernahme) wurde das kognitive Ausgangsniveau von 74 Probanden im Alter von 5 bis 7 Jahren ermittelt. Als nicht kompensierend wurden die Kinder eingestuft, wenn sie keine der räumlichen Relationen eines Versuchsaufbaus aus einer um 180° gedrehten Perspektive richtig rekonstruieren konnten [NC]. Als teilweise kompensierend [PC] wurden sie eingestuft, wenn sie nur einen Teil, und als kompensierend [TC], wenn sie alle Relationen richtig

rekonstruierten¹⁰. Auf der Grundlage dieser Einstufungen wurden vier experimentelle Gruppen gebildet. Die erste Gruppe bestand aus jeweils zwei nicht kompensierenden [NC-NC], die zweite aus einem nicht kompensierenden und einem teilweise kompensierenden [NC-PC], die dritte aus einem nicht kompensierenden und einem kompensierenden [NC-TC] und die vierte aus zwei teilweise kompensierenden [PC-PC] Probanden. Die Ergebnisse zeigten, daß zwei nicht kompensierende Interaktionspartner [NC-NC] in der kooperativen Situation kein über ihre individuellen Niveaus hinausgehendes Niveau erreichten. Das Niveau von nicht kompensierenden mit teilweise kompensierenden Interaktionspartnern [NC-PC] lag etwas niedriger als das Niveau von zwei teilweise kompensierenden Interaktionspartnern [PC-PC]. Teilweise kompensierende Interaktionspartner in Kooperation mit kompensierenden Interaktionspartnern [NC-TC] erreichten die höchsten Niveaus. Diesen Ergebnissen zufolge hängt das in der kooperativen Situation erreichte Niveau von den individuellen Niveaus der jeweils kompetenteren Interaktionspartner ab. Aber bedeutet das, daß die kompetenteren Interaktionspartner das Niveau der Kooperationen bestimmen? Weitere Ergebnisse sprechen dagegen: Zwei teilweise kompensierende Interaktionspartner [PC-PC] sowie nicht kompensierende Interaktionspartner in Kooperation mit teilweise kompensierenden Interaktionspartnern [NC-PC] zeigten in der sozialen Situation jeweils höhere Niveaus als sie individuell in den Pretests gezeigt hatten. Außerdem zeigten die Posttests, daß von den nicht kompensierenden Probanden [NC] nur die progredierte, die mit einem teilweise kompensierenden Probanden [PC], nicht dagegen die, die mit einem kompensierenden Probanden [TC] kooperierten. Von den teilweise kompensierenden Probanden [PC] progredierte sowohl die, die mit einem ebenfalls teilweise kompensierenden Probanden [PC], als auch die, die mit einem nicht kompensierenden Probanden [NC] kooperierten. In letztgenannter Kombination kam es für die teilweise kompensierenden Probanden [PC] sogar signifikant häufiger zu Progressionen. Mugny und Doise interpretierten die Ergebnisse unter Einbezug der während der Kooperation beobachteten Verhaltensweisen. Zwei nicht kompensierende Kinder wendeten in der sozialen Situation ähnliche Strategien an, so daß kein kognitiver Konflikt entstehen konnte. Zwei teilweise kompensierende Kinder, die in der Regel beide unsicher waren, brachten Argumente hervor, die sowohl dem nicht kompensierenden als auch dem kompensierenden Niveau zuzuordnen waren. Die Einigung auf eine gemeinsame Strategie konnte zur Integration der verschiedenen Sichtweisen führen. Die Kooperation von nicht kompensierenden mit kompensierenden Kindern führte deshalb zu keinen Progressionen, weil die kompensierenden Kinder die Kooperation dominierten, ohne dem nicht kompensierenden Kind die Handlungsstrategien zu erklären.

¹⁰ "NC" steht für no compensation, "PC" für partial compensation und "TC" für total compensation.

Anders sah die Kooperation von nicht kompensierenden Kindern mit teilweise kompensierenden Kindern aus. Die nicht kompensierenden Kinder stellten viele Fragen und wurden an Entscheidungsprozessen beteiligt. Teilweise kompensierende Kinder profitierten durch die Kooperation mit einem nicht kompensierenden Kind sogar mehr als durch die Kooperation mit einem anderen teilweise kompensierenden Kind. Doise und Mugny zufolge zeigt dieses Ergebnis, daß kognitive Fortschritte nicht nur durch überlegene und angemessene Modelle induziert werden, sondern daß auch unangemessene Modelle kognitive Konflikte erzeugen können (vgl. auch Doise, Mugny & Perret-Clermont, 1976). Sie erklärten diesen Befund unter Bezugnahme auf den von Zajonc und Markus (1975) beschriebenen "teaching effect": Die teilweise kompensierenden Kinder begründeten den nicht kompensierenden Kindern gegenüber, warum deren vorgeschlagenen Strategien unangemessen waren, und probierten dann gemeinsam mit ihnen neue Ansätze aus. Dies hatte Progressionen im Denken beider Kinder zur Folge, wobei die schon weiter entwickelten [PC] mehr profitierten.

Die nächste Untersuchung (Doise & Mugny, 1979) sollte klären, ob ein kognitiver Konflikt, eingebettet in eine soziale Situation, einen wirkungsvolleren Stimulus für kognitive Restrukturierungen bildet als ein kognitiver Konflikt allein. 75 Probanden im Alter von 5 bis 8 Jahren wurden in diese Untersuchung (Piaget-Aufgabe zur räumlichen Perspektivenübernahme) einbezogen. Die eine Hälfte der Kinder sollte in der Interventionssituation mit Kindern zusammenarbeiten, die im Pretest zwar das gleiche Ausgangsniveau aber eine andere Herangehensweise an die Aufgaben gezeigt hatten [interindividual conflict of centrations]. Die andere Hälfte der Kinder wurde in der Interventionssituation lediglich mit einer anderen Perspektive auf den Versuchsaufbau konfrontiert, so daß sie ihre ursprüngliche Herangehensweise in Frage stellen mußten [intraindividual conflict of centration]. Die Posttests zeigten, daß Probanden, die in der Interventionssituation die Gelegenheit hatten ihre unterschiedlichen Sichtweisen zu verhandeln, häufiger Entwicklungsfortschritte aufwiesen als Probanden, die lediglich mit ihren eigenen Widersprüchen konfrontiert wurden. Kooperative Verhandlungsprozesse haben demnach eine wichtige Funktion für die Entwicklung kognitiver Strukturen. Bell u.a. beschreiben diesen Prozeß in einer Veröffentlichung, in der die Ergebnisse der beschriebenen Studien ausführlicher als hier diskutiert wurden, folgendermaßen: "The child is faced with a point of view seemingly incompatible to his or her own, which necessitates a cognitive restructuring in order to render the two viewpoints compatible when their coordination is demanded by the situation. The child thereby comes to see his or her own centration differently. (We use the word centration in the Piagetian sense as elementary cognitive schemas that have to be coordinated into more complex structures in

order to allow more complex thinking.) The consequent cognitive reorganization and restructuring can be seen as the product of the subject's new coordinations which results from the coordination of the conflicting centrations." (Bell, Grossen, Perret-Clermont, 1985, S. 43 f).

5.2. Konfrontation mit Argumentationen auf höheren Stufen

Die folgenden Studien entstanden vor dem Hintergrund des von Kohlberg (1969) beschriebenen Stufenmodells der moralischen Entwicklung. Dieses Modell sieht eine Sequenz kognitiv unterschiedlich strukturierter, hierarchisch aufeinanderbauender Stufen des moralischen Urteils vor (Kohlberg, 1958; Colby u.a., 1983). Turiels Anliegen in einer frühen Untersuchung (Turiel, 1966) war es, die strukturtheoretischen Annahmen des Stufenmodells experimentell nachzuweisen. Die Untersuchung bezog 44 Jungen im Alter von 12 bis 13 Jahren ein und wurde in drei Schritten durchgeführt. Zunächst wurde anhand klinischer Interviews zum moralischen Urteil das Ausgangsniveau der Probanden ermittelt, welches durch die Stufe, auf der der größte Teil der Argumentationen liegt, abgebildet wird. Einige Tage später wurden jeweils 11 Probanden durch vorher trainierte Erwachsene in Rollenspielen mit soziomoralischen Argumentationen auf einer bzw. zwei Stufen über [+1, +2] oder auf einer Stufe unter ihrem dominierenden Niveau [-1] konfrontiert. Wiederum einige Tage später wurde erneut anhand klinischer Interviews das Niveau der Probanden ermittelt. Es zeigte sich, daß die Konfrontation mit Argumentationen auf einer Stufe über dem dominierenden Niveau [+1] sehr häufig, die Konfrontation mit Argumentationen auf zwei Stufen über dem dominierenden Niveau [+2] dagegen kaum Entwicklungsveränderungen zur Folge hatte. Für Argumentationen auf einer Stufe unter dem dominierenden Niveau [-1] sowie für eine Kontrollgruppe von 11 Kindern, die keiner Intervention unterzogen wurden, ergaben sich ebenfalls kaum Veränderungen. Die Ergebnisse bestätigen nach Turiel die Annahme der Strukturiertheit von Stufen. Im Rahmen der Theorie Piagets kann die dominierende Stufe als ausgeglichene (äquilibrierte) kognitive Struktur beschrieben werden. Während Argumentationen auf der nächsthöheren Stufe einen kognitiven Konflikt, d.h. ein kognitives Ungleichgewicht (Disäquilibrium) erzeugen, sind Argumentationen auf zwei Stufen über dem dominierenden Niveau zu diskrepant, um mit dem Verständnis auf dem dominierenden Niveau in einen Zusammenhang gebracht zu werden. Zu Entwicklungsfortschritten kommt es, wenn im Zuge der Wiederherstellung des kognitiven Gleichgewichts die Argumentationen der nächsthöheren Stufe assimiliert und die kognitiven Strukturen an diese Argumente akkommodiert werden. Die Argumentationen auf einer Stufe unter dem dominierenden Niveau der Probanden zeigten deshalb keinen Einfluß, weil die kognitiven

Strukturen auf höheren Stufen die kognitiven Strukturen auf niedrigeren Stufen integrieren und ersetzen.

In einer weiteren Studie (Rest, Turiel & Kohlberg, 1969) wurden die Annahmen des Stufenmodells für die moralische Entwicklung mit Blick auf eine mögliche Diskrepanz zwischen "passiven" Verstehensleistungen und "aktiven" Fähigkeiten untersucht. In einer ersten Sitzung wurde das Ausgangsniveau moralischer Argumentationen von 45 Jungen und Mädchen im Alter von 10 - 14 Jahren mittels Interviews zum moralischen Urteil ermittelt. In einer zweiten Sitzung bekamen die Probanden Hefte ausgehändigt, die mehrere moralische Handlungskonflikte in Form von Geschichten sowie Ratschläge für die verschiedenen, sich aus den Geschichten ergebenden Handlungsoptionen, enthielten. Diese Ratschläge waren auf unterschiedlichen Stufen begründet. Die Probanden sollten angeben, welche Ratschläge sie selbst für richtig und welche sie für unangemessen halten [preference], und ihre jeweilige Entscheidung begründen [comprehension]. Anschließend sollten sie zu einer weiteren Geschichte ohne Vorgaben eigene Ratschläge formulieren [assimilation]. Die Ergebnisse zeigten erstens, daß Ratschläge auf einer oder zwei Stufen über dem dominierenden Niveau der Probanden [+1, +2] am häufigsten präferiert wurden [preference], während Ratschläge auf einer Stufe unter dem dominierenden Niveau der Probanden [-1] am häufigsten verworfen wurden. Zweitens war es für die Probanden schwieriger, Ratschläge auf zwei Stufen über ihrem dominierenden Niveau [+2] richtig wiederzugeben [comprehension] als Ratschläge auf einer Stufe über ihrem dominierenden Niveau [+1]. Ratschläge, die auf einer Stufe unter ihrem dominierenden Niveau lagen [-1], konnten am häufigsten richtig wiedergegeben werden. Drittens ergab ein Vergleich der selbst formulierten Ratschläge [assimilation] mit den dominierenden Niveaus der Probanden, daß die Probanden am häufigsten Ratschläge auf einer Stufe über ihrem dominierenden Niveau [+1], weniger häufig Ratschläge auf einer Stufe unter ihrem dominierenden Niveau [-1] und nie Ratschläge zwei Stufen über ihrem dominierenden Niveau [+2] formulierten. Demnach wurden also Ratschläge, die auf einer Stufe unter dem dominierenden Niveau der Probanden lagen, weder präferiert noch "assimiliert", obwohl sie von den Probanden am häufigsten richtig wiedergegeben werden konnten. Ratschläge auf einer Stufe über dem dominierenden Niveau der Probanden [+1] wurden am häufigsten "assimiliert". Die Autoren folgerten aus den Ergebnissen, daß die Assimilation höherer Niveaus eine geteilte Funktion der Präferenz [+1 gegenüber -1] und der Fähigkeit zur richtigen Wiedergabe [+1 gegenüber +2] zu sein scheint. Weitere Analysen zeigten, daß Ratschläge höherer Stufen häufig zu Ratschlägen niedrigerer Stufen uminterpretiert wurden und daß die Probanden am häufigsten Ratschläge auf der Stufe präferierten, die sie als höchste Stufe richtig wiedergeben konnten. Interessanterweise konnten

die Probanden Ratschläge auf höheren Stufen häufiger richtig wiedergeben [comprehension] als selbständig formulieren [assimilation]. Rest, Turiel und Kohlberg zogen hieraus den Schluß, daß der Bereich des passiven Verständnisses höherer Stufen größer ist als der Bereich der aktiven Fähigkeiten. Sie erklärten diesen Befund mit Hinweis auf die Theorie Vygotskijs (1969), der für die Diskrepanz zwischen aktiv und passiv entwickelten Fähigkeiten den Begriff der "zone of proximal development" geprägt hat. Fähigkeiten, die in diesem Bereich liegen, sind nur potentiell ausgebildet, können aber in Interaktionen mit kompetenteren Interaktionspartnern aktiviert werden.

Berkowitz, Gibbs und Broughton (1980) und Berkowitz und Gibbs (1983) haben, anknüpfend an die oben beschriebenen Untersuchungen sowie an eine Studie von Blatt und Kohlberg (1975), in der der Effekt von Gruppendiskussionen zu moralrelevanten Themen in Schulen untersucht wurde, ebenfalls eine Untersuchung zum Effekt moralischer Diskussionen auf Entwicklungsprozesse durchgeführt. 82 männliche und weibliche Studenten im Alter von ungefähr 20 Jahren wurden anhand von vorab durchgeführten Interviews zum moralischen Urteil in drei Gruppen eingeteilt: In der ersten Gruppe (10 Paare) lagen beide Diskussionspartner auf demselben Niveau, in der zweiten Gruppe (15 Paare) wiesen die Diskussionspartner eine Stufendiskrepanz von einer Drittelstufe und in der dritten Gruppe (11 Paare) eine Stufendiskrepanz von zwei Drittelstufen bis zu einer vollen Stufe auf. Die Paare (gleichgeschlechtlich) führten jeweils zu zweit in Abständen von ein bis zwei Wochen eine Reihe von fünf einstündigen Diskussionen. Über einen vorher erhobenen Fragebogen wurde sichergestellt, daß die Diskussionspartner inhaltlich verschiedener Meinung waren. 20 Probanden der Kontrollgruppe nahmen an keinerlei Diskussionen teil. Zwei Wochen nach der letzten Diskussion wurden Posttests durchgeführt. Jeweils die Hälfte der Probanden aus der Gruppe mit höherer [+2/3 bis +1] und mit geringer Stufendiskrepanz [+1/3] zeigten auf der Ebene von dominierenden Niveaus Entwicklungsfortschritte. Probanden mit Diskussionspartnern ohne Stufendiskrepanz sowie Probanden aus der Kontrollgruppe zeigten dagegen kaum Veränderungen. Die Entwicklungsfortschritte betragen in der Regel eine Drittelstufe. Eine Auswertung der Einzelaussagen ergab, daß Probanden aus der Gruppe mit geringer Stufendiskrepanz am häufigsten progredierte, gefolgt von Probanden aus der Gruppe mit hoher Stufendiskrepanz. Moralische Diskussionen mit kompetenteren Diskussionspartnern üben offensichtlich einen größeren Einfluß auf die Entwicklung sozio-moralischen Verstehens aus, als Diskussionen mit gleich kompetenten Diskussionspartnern. Dabei scheint die optimale Stufendiskrepanz zur Stimulierung der soziomoralischen Entwicklung unterhalb einer vollen Stufe zu liegen. Dieses Ergebnis wurde von den Autoren dahingehend erklärt, daß weniger diskrepante Argumentationen leichter als Argumentationen, die eine

ganze Stufe über dem dominierenden Niveau liegen, mit dem Verständnis auf dem dominierenden Niveau in Zusammenhang gebracht werden können. Die Autoren definierten die optimale Stufendiskrepanz mit Blick auf interne Entwicklungsprozesse folgendermaßen: "For structural-developmental psychology, specifically, optimal disparity may be understood in terms of the Piagetian equilibration and adaption constructs. Development consists of a movement from one balance state (equilibrium) to a more balanced state by way of imbalance (disequilibrium). This occurs via the relative balancing of the two complementary sub-processes of adaption: assimilation and accommodation. Optimal disparity, in a structural sense, refers to an event that is similar enough to the individual's present stage (structure, equilibrium) to allow the individual to relate to it and use it (assimilation), while being discrepant enough to foster conflict (disequilibrium) and change (accommodation). If the disparity is too great, nondistortive assimilation becomes impossible. If the disparity is too small, accommodation is unnecessary." (Berkowitz, Gibbs & Broughton, 1980, S. 354 f) Um die entwicklungsfördernden Prozesse, die in moralischen Diskussionen zum Tragen kommen, besser verstehen zu können, wurde in einer zweiten Auswertung das Verhalten der Diskussionspartner kodiert. Im Wesentlichen wurden zwei Gruppen von verbalen Äußerungen operationalisiert: "Operationale Transaktionen", d.h. Begründungen, die sich auf Äußerungen des Diskussionspartners beziehen und diese transformieren (z.B. Erklärungen, Gegendarstellungen, Widerrufungen, Erweiterungen, begründete Kritik), und "repräsentationale Transaktionen", d.h. Äußerungen, die eher in ihrer Funktion für den Verlauf der Kommunikation zu sehen sind und einen niedrigeren Grad an Begründung aufweisen (z.B. Nachfragen, Paraphrasierungen). Die Auswertung zeigte erstens, daß "operationale Transaktionen" signifikant häufiger bei den Diskussionspaaren auftraten, in denen der weniger weit entwickelte Diskussionsteilnehmer Entwicklungsfortschritte zeigte. Zweitens zeigten multiple Regressionsanalysen, daß die Häufigkeit "operationaler Transaktionen" am ehesten Entwicklungsfortschritte vorhersagte, gefolgt von der Stufendiskrepanz, die ebenfalls einen wichtigen Prädiktor bildete. Für die Transformation kognitiver Strukturen scheint demnach nicht nur die kognitive Diskrepanz des Interaktionspartners von Bedeutung zu sein, sondern mehr noch dessen Fähigkeit und Bereitschaft, erklärende und begründete Aussagen zu machen.

5.3. Zusammenfassung

Die Kooperation von Interaktionspartnern führte in den beschriebenen Studien nicht nur kontextspezifisch zu besseren Ergebnissen bei der Bearbeitung bestimmter Problemstellungen, sondern zu Restrukturierungen im Denken der Kinder (Doise, Mugny

& Perret-Clermont, 1975). Dabei zeigte sich, daß der soziale Prozeß der Verhandlung verschiedener Sichtweisen effektiver war, als lediglich die Konfrontation mit eigenen Widersprüchlichkeiten ohne die Möglichkeit der Kooperation (Doise & Mugny, 1979). Es wurden Umstände spezifiziert, unter denen das Auftreten kognitiver Konflikte, bzw. die Reorganisation kognitiver Strukturen wahrscheinlicher war. Zum einen spielte die Unterschiedlichkeit der Sichtweisen eine Rolle, und zum anderen, ob sich die Interaktionspartner tatsächlich aktiv an den Aushandlungsprozessen beteiligten (Mugny & Doise, 1978).

Im Hinblick auf die Entwicklung soziomoralischen Verstehens konnten die Modellannahmen von Kohlberg (1969) weitgehend bestätigt werden. Danach vollzieht sich die soziomoralische Entwicklung als ein Prozeß der Assimilation, Akkommodation und Äquilibration kognitiver Strukturen entlang einer invarianten Sequenz hierarchisch integrierter Entwicklungsstufen. Soziomoralische Argumentationen über der dominierenden Stufe von Probanden verursachten kognitive Konflikte (Disäquilibrium), deren Überwindung zur Assimilation der höherstufigen Argumentationen und der Akkommodation kognitiver Strukturen an diese Argumentationen führte (Turiel, 1966; Rest, Turiel & Kohlberg, 1969). Solche Entwicklungsprozesse vollzogen sich schrittweise. Die nächsthöhere Stufe erschien zunächst nur in Form von passiven Verstehensleistungen, d.h. die Argumentationen konnten zwar richtig wiedergegeben, aber noch nicht selbständig formuliert werden (Rest, Turiel & Kohlberg, 1969). Nach Vygotskij (1969) bilden solche passiven Verstehensleistungen potentiell vorhandene Fähigkeiten, die in Interaktionen mit kompetenteren Interaktionspartnern aktiviert werden, um nach und nach internalisiert zu werden. Sowohl die Art der Interaktionen ("operationale Transaktionen" versus "repräsentationale Transaktionen") als auch die Stufendiskrepanz (wobei die optimale Stufendiskrepanz bei einer Drittelstufe lag) spielten in den beschriebenen Untersuchungen für die Transformation kognitiver Strukturen eine Rolle (Berkowitz, Gibbs & Broughton, 1980; Berkowitz & Gibbs, 1983).

6. Folgerungen für die soziomoralische Entwicklung aus kognitiv-entwicklungstheoretischer Sicht

Beide dargestellten Forschungsrichtungen beschäftigten sich mit dem sozialen Einfluß auf kognitive bzw. sozialkognitive Strukturierungsprozesse. In beiden Fällen wurde eine Art optimale kognitive Diskrepanz beschrieben. In den Untersuchungen von Doise, Mugny und Perret-Clermont (1975) hatte die kognitive Diskrepanz der Interaktionspartner Auswirkungen auf den sozialen Prozeß selbst: Bei zu großen kognitiven Diskrepanzen wurden die Interaktionen durch die kompetenteren Interaktionspartner dominiert und es fanden keine Aushandlungsprozesse statt, durch die die weniger kompetenten Interaktionspartner hätten profitieren können. Im Falle zu geringer kognitiver Diskrepanzen fanden ebenfalls keine entwicklungsrelevanten Aushandlungsprozesse statt, weil sich die Herangehensweisen der Interaktionspartner zu sehr ähnelten (Mugny & Doise, 1978). In den Untersuchungen zur soziomoralischen Entwicklung (Berkowitz, Gibbs & Broughton, 1980; Turiel, 1966; Rest, Turiel & Kohlberg, 1969) wurde die kognitive Diskrepanz vor dem Hintergrund des Kohlberg'schen Stufenmodells variiert. Eine kognitive Diskrepanz von einer vollen Stufe [+ 1] erwies sich als entwicklungsfördernd, nicht dagegen eine kognitive Diskrepanz von zwei vollen Stufen [+ 2]. Darüber hinaus erwies sich eine kognitive Diskrepanz von einer Dritteltufe [+ 1/3] als günstiger im Vergleich zu einer Diskrepanz von einer vollen Stufe [+ 1]. Eine Stufendiskrepanz kann dann als optimal angesehen werden, wenn die zum Ausdruck gebrachte Sichtweise Argumentationen enthält, die vom Verständnis der Zielperson weit genug entfernt sind, um ein kognitives Ungleichgewicht zu erzeugen, gleichzeitig aber strukturell nah genug an diesem Verständnis liegen, um an dieses anknüpfen zu können. Die sozio-moralischen Interviews, die die abhängige Dimension der vorliegenden Arbeit bilden, wurden auf Halbstufen kodiert. Die Auswertungen dieser Interviews (vgl. Keller, 1996; und unten) haben gezeigt, daß sich die Argumentationen der Probanden im Alter zwischen sieben und neun Jahren im Schnitt um eine Halbstufe und im Alter zwischen neun und zwölf sowie zwischen zwölf und 15 Jahren um etwas weniger als eine Halbstufe entwickeln. Sofern die Geschwister der Probanden ähnliche Entwicklungsverläufe haben, wie die hier untersuchten Kinder, kann angenommen werden, daß ein Altersabstand von ein bis zwei Jahren einer nur geringen Stufendiskrepanz von unter einer Halbstufe entspricht. Ein Altersabstand von drei bis vier Jahren dürfte ungefähr einer Halbstufe entsprechen, und bei einem Altersabstand ab vier Jahren kann davon ausgegangen werden, daß Geschwister mindestens eine Halbstufe über bzw. unter dem Niveau der Probanden liegen. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Ergebnisse (Berkowitz, Gibbs & Broughton, 1980; Turiel, 1966; Rest, Turiel und Kohlberg, 1969) wäre zu erwarten, daß ältere Geschwister

die soziomoralische Entwicklung jüngerer Geschwister stimulieren, indem sie sie in den alltäglichen Auseinandersetzungen mit qualitativ höherstufigen Argumentationen konfrontieren. Den Ergebnissen von Berkowitz, Gibbs und Broughton (1980) zufolge, in deren Untersuchung die häufigsten Progressionen bei einer geringen Stufendiskrepanz von einer Drittelstufe auftraten, wäre außerdem zu erwarten, daß ältere Geschwister mit einem geringen Altersabstand (unter 4 Jahren) einen größeren Einfluß auf die soziomoralische Entwicklung jüngerer Geschwister ausüben als ältere Geschwister mit einem großen Altersabstand.

In einer Untersuchung von Mugny und Doise (1978) hat sich gezeigt, daß es für teilweise kompensierende Kinder von Vorteil war mit weniger kompetenten Kindern zusammenzuarbeiten als mit gleich kompetenten. Dieses Ergebnis erklärte sich dadurch, daß die teilweise kompetenten Kinder die offensichtlich inadäquaten Strategien der weniger kompetenten Kinder kritisierten, um gemeinsam mit ihnen neue auszuprobieren. Dabei überwand sie eigene kognitive Zentrierungen. Falls ältere Geschwister im hier vorliegenden Kontext soziomoralischen Verstehens überhaupt von den Interaktionen mit jüngeren Geschwistern profitieren, dann könnte es sein, daß der Altersabstand dabei eine Rolle spielt. Möglicherweise unterscheiden sich die Sichtweisen von älteren Geschwistern gegenüber den von jüngeren erst bei einer größeren kognitiven Diskrepanz (d.h. bei einem etwas größeren Altersabstand) so sehr, daß die älteren Geschwister ihre Ansichten gegenüber den jüngeren Geschwistern erklären und begründen.

7. Soziomoralisches Verstehen

Soziomoralisches Verstehen, die abhängige Entwicklungsdimension der vorliegenden Untersuchung, wird innerhalb der Entwicklungspsychologie dem Bereich der sozialen Kognitionen zugeordnet. Soziale Kognitionen bilden Verstehensleistungen, die über die Zuschreibung von Sinn an Ereignisse vom Individuum konstruiert und vor dem Hintergrund der Fähigkeit zur symbolischen Perspektivenübernahme zunehmend differenziert und miteinander koordiniert werden. Im Folgenden wird zunächst auf die soziologischen Aspekte sozialer Kognitionen eingegangen, bevor eine entwicklungspsychologische Ausdifferenzierung vorgenommen wird.

7.1. Wissenssoziologischer Hintergrund

Aus wissenssoziologischer Perspektive können soziale Kognitionen als subjektive Sinnzusammenhänge gefaßt werden, die sich auf der Grundlage sozialer Erfahrungen konstituieren. Sinnzusammenhänge setzen sich nach Schütz (1974) aus einer Reihe einzelner Erlebnisse zusammen, deren Sinn zu polythetischen Schemata angeordnet wird: Ein Erlebnis von einem Erfahrungsgegenstand konstituiert sich mit einem vorangegangenen Erlebnis dieses Erfahrungsgegenstandes zur Synthese der Erfahrung von diesem Gegenstand. Dabei wird das "Wie" des neuen Erlebnisses durch das "So" vorangegangener Erlebnisse bestimmt. Die Ergebnisse solch einer Einordnung von Erlebnissen im Jetzt in einen Zusammenhang von vorangegangenen Erlebnissen bezeichnet Schütz als "Erfahrungsschemata" oder auch "Deutungsschemata". Soziales und moralisches Verstehen besteht aus solchen Erfahrungsschemata, die als Deutungsschemata der Interpretation von Handlungssituationen dienen und damit die kognitive Grundlage der Handlungs- und Interaktionskompetenzen von Individuen bilden (Edelstein & Keller, 1982; Keller, 1982). Die Konstitution von Erfahrungs- oder Deutungsschemata erfolgt nicht bewußt. In unproblematischen Situationen werden Handlungen durch fraglos gegebenes Gewohnheitswissen oder Handlungsrouninen reguliert. Nur in problematischen Situationen wird dieses Gewohnheitswissen der Reflexion zugänglich (Schütz, 1974; Berger & Luckmann, 1969). Folglich muß zwischen der unbewußten Anwendung von Erfahrungsschemata bzw. Handlungsrouninen in konkreten Handlungssituationen und der bewußten kognitiven Reflexion des Handlungswissens unterschieden werden. Es ist anzunehmen, daß Handlungswissen zunächst in Form bestimmter Fähigkeiten in konkreten Handlungssituationen zum Tragen kommt, bevor es verbal expliziert werden kann.

7.2. Symbolisch-interaktionistischer Hintergrund

Aus symbolisch-interaktionistischer Sicht findet Sinn seine materielle Basis in gesellschaftlichen Handlungen. Sinn wird nach Mead (1968) durch die Reaktion eines Organismus auf die Geste eines anderen Organismus gesetzt¹¹. Sinn ist demnach kein Bewußtseinsphänomen, sondern schon vor dem Auftreten des Bewußtseins von Sinn im gesellschaftlichen Handlungsprozeß gegeben. Bewußtsein von Sinn entsteht erst mit der Bildung "signifikanter Symbole". Signifikante Symbole werden von den Mitgliedern einer gegebenen Gesellschaft oder einer gesellschaftlichen Gruppierung durch die Einnahme derselben Haltung in bezug auf eine Geste hergestellt. "Gesten werden zu signifikanten Symbolen, wenn sie im Gesten setzenden Wesen die gleichen Reaktionen implizit auslösen, die sie explizit im anderen Individuum auslösen oder auslösen sollen - bei jenen Wesen, an die sie gerichtet sind." (Mead, 1993, S. 86) Signifikante Symbole sind also wesentlich geteilte Bedeutungen, die ihren Ursprung in kooperativen Handlungsprozessen haben (Mead, 1968; Berger & Luckmann, 1969). Indem Interaktionspartner in einer Handlungssituation reziprok die Rolle des jeweils Anderen übernehmen, sind sie in der Lage, ein gemeinsames Situationsverständnis herzustellen und ihre Handlungen aufeinander abzustimmen. Die Fähigkeit zur Rollenübernahme ist aus symbolisch-interaktionistischer Sicht grundlegend für die Regulierung von individuellen und gesellschaftlichen Handlungsprozessen, sowie Voraussetzung für die Entwicklung von reflexivem Denken¹². Die Regulierung von Handlungsprozessen geschieht mittels der Hineinnahme der Haltung des konkreten bzw. des verallgemeinerten Anderen in das Denken der Einzelnen¹³. Der Sprache als signifikantem Symbolsystem und privilegiertem Mittel der Kommunikation wird große Bedeutung sowohl für die Regulierung von gesellschaftlichen Handlungsprozessen als auch für den inneren Dialog der Individuen beigemessen¹⁴.

11 "Die Geste eines Organismus, die Resultante der gesellschaftlichen Handlung, in der die Geste eine frühe Phase darstellt, und die Reaktion eines anderen Organismus auf sie, das sind die relevanten Faktoren in einer dreifachen oder dreiseitigen Beziehung zwischen Geste und erstem Organismus, Geste und zweitem Organismus sowie Geste und anschließenden Phasen der jeweiligen gesellschaftlichen Handlung; diese dreiseitige Beziehung ist die Grundsubstanz von Sinn oder zumindest die Substanz, aus der sich Sinn entwickelt." (Mead, 1993, S. 115 f.)

12 "Nur durch Gesten qua signifikante Symbole wird Geist oder Intelligenz möglich, denn nur durch Gesten, die signifikante Symbole sind, kann Denken stattfinden, das einfach nach innen verlegtes oder implizites Gespräch des Einzelnen mit sich selbst mithilfe solcher Gesten ist." (Mead, 1993, S. 86)

13 "In Form des verallgemeinerten Anderen beeinflusst der gesellschaftliche Prozeß das Verhalten der ihn abwickelnden Individuen, das heißt, die Gemeinschaft übt die Kontrolle über das Verhalten ihrer Mitglieder aus, denn in dieser Form tritt der gesellschaftliche Prozeß oder die Gemeinschaft als bestimmender Faktor in das Denken des Einzelnen ein." (Mead, 1993, S. 198).

14 "Die Geste im allgemeinen und die vokale Geste im besonderen weist auf das eine oder andere Objekt innerhalb des gesellschaftlichen Verhaltensbereichs hin, ein Objekt von gemeinsamem Interesse für alle an einer gesellschaftlichen Handlung tätigen Individuen. Es ist die Funktion der Geste, die

7.3. Imitation und Identifikation als Formen der Rollenübernahme

Die Fähigkeit zur Rollenübernahme entwickelt sich im Laufe der Kindheit in sozialen Interaktionen über imitative und spielerische Lernprozesse. Indem ein Kind die Handlungen anderer imitiert, akkomodiert es die eigenen Handlungs- und Denkstrukturen an das Vorbild und gewinnt dadurch neue Handlungskompetenzen. Imitation kann somit auch als eine frühe Form der Rollenübernahme gefaßt werden (Keller, 1976). Piaget (1974) stellte der Imitation (= Akkomodation) als komplementären Akt das Spiel (= Assimilation) zur Seite. Im Spiel erweitert das Kind die durch Imitation erworbenen Handlungs- und Symbolsysteme und macht sie seinen Handlungs- und Denkstrukturen verfügbar. Nach Mead (1968) erlernen Kinder die reziproke Struktur sozialer Beziehungen ebenfalls im Spiel. Indem ein Kind im Spiel eine Rolle übernimmt, spielt es gleichzeitig explizit oder implizit die komplementäre Rolle. Es tritt sich selbst als Anderer gegenüber und erfährt so die Reaktionen, die es selbst im Anderen hervorruft. Der Mead'sche Aspekt der komplementären Rollenübernahme, bei der das Selbst gleichermaßen wie Andere zum Objekt der Erfahrung werden, läßt sich mit der Piaget'schen funktionalen Einheit von Assimilation und Akkomodation verbinden: "Das Kind imitiert im Spiel eine Rollenbeziehung und assimiliert diese zugleich, indem es sie gemäß den eigenen Strukturen verarbeitet." (Keller, 1976, S. 80) Imitation, als frühe Form der Rollenübernahme, bildet die Voraussetzung für Rollenübernahme auf symbolischer Ebene, und damit auch für Identifikation. Identifikation bezeichnet die verinnerlichte symbolische Rekonstruktion der Haltung Anderer, bzw. die Orientierung an verinnerlichten Erwartungen Anderer. Identifikation kann von instrumenteller Rollenübernahme dadurch abgegrenzt werden, daß sie eine affektive Bindung an signifikante Andere zur Voraussetzung hat (Keller, 1976).

Anpassung zwischen den in die jeweilige gesellschaftliche Handlung eingeschalteten Individuen im Hinblick auf das Objekt oder die Objekte zu ermöglichen, auf die diese Handlung gerichtet ist; die signifikante Geste oder das signifikante Symbol bietet weit bessere Möglichkeiten für eine solche ständige Anpassung als die nicht-signifikante Geste, weil sie im Individuum, das sie ausführt, die gleiche Haltung sich selbst gegenüber (oder gegenüber ihrer Bedeutung) auslöst wie in den anderen Individuen, die gemeinsam mit ihm an einer gesellschaftlichen Handlung teilnehmen, und ihm damit deren Haltung dazu (als eine Komponente seines Verhaltens) bewußt werden läßt und es in die Lage versetzt, sein weiteres Verhalten im Lichte dieser Haltung dem ihrigen anzupassen. Kurzum, die bewußte oder signifikante Kommunikation durch Gesten ist ein weit geeigneterer und effektiverer Mechanismus der gegenseitigen Anpassung innerhalb einer gesellschaftlichen Handlung, die voraussetzt, daß jedes darin tätige Individuum die Haltung der anderen sich selbst gegenüber übernimmt, als das bei der unbewußten oder nicht-signifikanten Geste der Fall ist." (Mead, 1993, S. 85 f)

7.4. Strukturaspekt soziomoralischen Verstehens

Die Fähigkeit zur Rollenübernahme bildet nicht nur eine Voraussetzung für den Erwerb von Handlungs- und Symbolsystemen, sondern gleichzeitig ein kognitiv strukturierendes Prinzip der Organisation dieser Handlungs- und Symbolsysteme. Rollenübernahme entwickelt sich als Fähigkeit, die eigene subjektive Perspektive von den subjektiven Perspektiven Anderer zu differenzieren und in zunehmend komplexer Weise miteinander in Beziehung zu setzen. Selman (1984) hat auf der Grundlage von Interviews mit Probanden unterschiedlichen Alters fünf Niveaus "sozialer Perspektivenübernahme" rekonstruiert. Diese fünf Niveaus bilden eine Ausdifferenzierung der von Mead (1968) beschriebenen Entwicklung vom konkreten zum verallgemeinerten Anderen. Sie bauen aufeinander auf und sollen im Sinne der Stufentheorie von Kohlberg (1969; Kohlberg, 1976; Selman, 1976) eine invariante Sequenz kognitiv unterschiedlich strukturierter Kompetenzen zur Erfassung von sozialer Realität darstellen. Die folgende Abbildung verdeutlicht die formale Struktur der einzelnen Niveaus.

Abb. 6: aus Eckensberger & Silbereisen (1980), S.33

Tabelle 11: Mathematische Repräsentation von Rollenübernahme-Niveaus (nach Selman, 1974).

Niveaus	Operation	Beschreibung
1	$S \ominus \rightarrow A \ominus \rightarrow X$	S realisiert, daß A eine soziale Perspektive hat, die auf A's eigenem Denken basiert und derjenigen von S ähnlich sein kann oder nicht.
2	$S \rightarrow A \rightarrow X$	S sieht die Beziehung von S zu A von A's Standpunkt. S realisiert, daß seine eigenen Gedanken und Gefühle auch von anderen beurteilt werden, und daß seine Sicht der anderen teilweise auf der Beurteilung seiner selbst durch andere beruht.
3	$S \rightarrow (A \leftrightarrow S)$	S realisiert, daß beide, S und A, gleichzeitig und wechselseitig den jeweils anderen Standpunkt berücksichtigen können. S kann eine Perspektive eines „dritten“ Standpunktes einnehmen, von dem aus er die Dyade betrachtet.
4	$S \rightarrow \left[\begin{array}{l} S \rightarrow (A \leftrightarrow S) \\ \updownarrow \\ A \rightarrow (S \leftrightarrow A) \end{array} \right]$	S realisiert, daß beide, S und A, verstehen, daß sie sich über die dyadische Situation begeben können und deren Dynamik (von einem dritten Standpunkt aus) betrachten können.
5	$S \rightarrow \left[\begin{array}{l} S \rightarrow \left[\begin{array}{l} S \rightarrow (A \leftrightarrow S) \\ \updownarrow \\ A \rightarrow (S \leftrightarrow A) \end{array} \right] \\ \updownarrow \\ A \rightarrow \left[\begin{array}{l} S \rightarrow (A \leftrightarrow S) \\ \updownarrow \\ A \rightarrow (S \leftrightarrow A) \end{array} \right] \end{array} \right]$	S realisiert, daß beide, S und A, verstehen können, daß beide den dritten Standpunkt selbst betrachten können.

„S“ steht für das Subjekt oder Selbst; „A“ steht für den oder die Anderen; „X“ steht für ein soziales Objekt oder eine Person, die zum Gegenstand einer sozialen Kognition gemacht wurde; das Symbol „ $\ominus \rightarrow$ “ steht für eine allgemeine soziale Kognition, eine Schlußfolgerung auf einen Anderen ohne echte Rollenübernahme „ \rightarrow “ steht für eine spezifische Rollenübernahme-Operation, das „Sich an die Stelle des Anderen Versetzens“; „ \leftrightarrow “ steht für gegenseitige Rollenübernahme.

Aus der Sicht des Subjekts kommen zunehmend die Erwartungen Anderer, die sich aus dem System wechselseitiger Beziehungen ergeben, in den Blick.

7.5. Inhaltliche Bereiche soziomoralischen Verstehens

In der anglo-amerikanischen Forschung werden soziale Kognitionen verschiedenen inhaltlichen Bereiche zugeordnet. Kohlberg (1976) unterschied den Bereich des sozialen

Verstehens (deskriptive Verstehensleistungen) von dem des moralischen Verstehens (präskriptive Verstehensleistungen). Deskriptives Verstehen bezieht sich dabei auf die Faktizität sozialer Sachverhalte, auf das "was ist", präskriptives Verstehen bezieht sich auf soziale und moralische Regeln, auf das "was sein soll". Turiel (1983) unterschied unter Berufung auf die drei traditionellen sozialwissenschaftlichen Disziplinen Psychologie, Soziologie und Philosophie drei inhaltliche Bereiche sozialer Wissenssysteme. Der erste Bereich der "psychologischen" Alltagstheorien umfaßt das Verständnis von Personen als psychische Systeme. Darunter fallen Theorien über das Selbst und über andere Personen. Der zweite "soziologische" Bereich bezieht sich (a) auf Wissen über soziale Beziehungen, (b) auf Wissen über gesellschaftliche Institutionen und (c) auf Wissen über soziale Regeln. Der dritte Bereich des "philosophischen" Verstehens bezieht sich auf die moralischen Aspekte des Zusammenlebens und deckt sich mit dem Bereich des präskriptiven Verstehens von Kohlberg.

In der deutschen Forschung wurde ein etwas anderer Zugang für die Systematisierung sozialer Kognitionen gewählt. Vor dem Hintergrund sozial-konstruktivistischer Theorien, in denen die Handlung die Schlüsselkategorie für die Verbindung von Individuum und Gesellschaft bildet¹⁵, schlagen Eckensberger und Silbereisen (1980; 1986) sowie Geulen (1982) vor, inhaltliche Bereiche sozialer Kognitionen als Dimensionen eines Handlungskonzepts zu fassen. Auf folgende wesentlichen Aspekte sozialer Kognitionen kann nach Eckensberger und Silbereisen (1980) in Handlungstheorien bezug genommen werden:

- (1) Handlungen sind absichtsvolle, zukunftsorientierte, zielgerichtete Aktivitäten, die den Handelnden potentiell bewußt sind (Intentionalität).
- (2) Handlungen beziehen sich auf Objekte oder Personen (physikalische oder soziale Umwelt).
- (3) Handlungen haben eine Anfangsphase (Situation), einen Verlauf mit bestimmtem Komplexitätsgrad (Handlungsstrategie) und eine Endphase (Handlungsziel).
- (4) Handlungen implizieren in allen ihren Phasen affektive, energetische und strukturelle Aspekte (affektive und kognitive Motivation).

15 "Handlungen sind *Verknüpfungen* von Umwelt und Individuum, da sie einerseits in Raum und Zeit stattfinden, auf Personen und Objekte *bezogen* sind und andererseits vom Individuum *ausgeführt* werden. Das Individuum setzt Handlungen in Gang, es sorgt für Handlungsregulationen, und Effekte der Handlung wirken auf es zurück. Die Umwelt bekommt erst unter Bezug auf eine Handlung ihre Bedeutung. Handlungen werden jedoch nicht nur unter Bezug auf Objekte und Personen geplant und durchgeführt, sondern Objekte und soziale Regeln werden selbst durch Handlungen *hergestellt*. Der materielle, der symbolische wie der kognitive Teil der Umwelt, den wir 'Kultur'... nennen, ist also relativ überdauerndes Ergebnis von Handlungen, ist *Vergegenständlichung* von Handlung. Kulturelle Normen, Gesetze sind also nichts weiter als 'vergegenständlichte Lösungsstrategien sozialer Konflikte'." (Eckensberger & Silbereisen, 1980, S. 39f)

- (5) Handlungen erfordern die Wahl der Mittel, die zur Erreichung eines Ziels eingesetzt werden (Äquifinalität).
- (6) Handlungen haben intendierte und nicht-intendierte Folgen (Polyeffizienz).
- (7) Handlungen haben eine ausführende Instanz (Subjekt), die für die Wahl der Mittel und die Folgen der Handlung verantwortlich gemacht werden kann (Moral).
- (8) Die Umwelt erhält für das Subjekt nur durch konkrete Handlungen ihre Bedeutung (Symbole).
- (9) Das Selbst entwickelt sich über die Reflexion zahlreicher Handlungsaspekte auf die eigene Person.
- (10) Kultur ist Objektivierung oder Vergegenständlichung von Handlungen.

Anhand des Handlungsmodells, das die Autoren entwickeln, können verschiedene soziale Kognitionen als Dimensionen von Handlungsverstehen ausdifferenziert werden. Das Modell sieht die Verknüpfung von Teilaspekten einer Handlung durch verschiedene Denktypen (Operationen) vor: "Die Mittel sind mit den Zielen *final*, mit den Effekten *kausal* oder *funktional* verknüpft und schließlich ist eine Unterscheidung in *intendierte* bzw. *nicht-intendierte* Effekte nur über den Bezug zum Ziel, also durch die *Intentionalität*, zu treffen." (Eckensberger & Silbereisen, 1980, S. 28) Immer dann, wenn ein Ereignis kausal erklärt wird (auch wenn an diesem Ereignis Personen beteiligt sind), soll es sich um materiell-physikalisches Denken handeln. Um sozial-kognitive Prozesse handelt es sich immer dann, wenn ein Ereignis als intendiert oder final mit einem Ziel verknüpft interpretiert wird (selbst wenn nur Objekte an dem Ereignis beteiligt sind). Soziale Kognitionen werden auf diese Weise als Denken über Handlungen definiert.

Keller und Reuss (1984) nehmen diesen Ansatz positiv auf und präzisieren ihn um die moralischen Aspekte der "Präferierbarkeit" und "Legitimierbarkeit" von Handlungen oder Teilaspekten von Handlungen. Die Handlungsformen, die dem Schema von Eckensberger & Silbereisen entsprechen, decken lediglich den Begriff des strategischen Handelns ab, eine Handlungsform, deren Rationalität auf die Wahl der geeigneten Mittel zur Erreichung eines vorgegebenen Ziels beschränkt ist¹⁶. Handlungen oder Teilaspekte von Handlungen (Ziele, Mittel, Folgen) können aber problematisiert und kritisiert werden und sind gegenüber den Betroffenen potentiell rechtfertigungsbedürftig. Die Legitimierbarkeit einer Handlung verweist auf die spezifische Handlungsform des kommunikativen Handelns, das einer diskursiven Rationalität unterliegt (Habermas, 1983; 1981). Kommunikatives Handeln ist unter Einbezug der Interessen aller an einem Prozeß Beteiligten auf Konsens ausgerichtet.

¹⁶ Eckensberger und Silbereisen haben ihr Handlungsschema später noch einmal verändert (vgl. Eckensberger & Silbereisen, 1986).

Die Differenzierung von strategischem und kommunikativem Handeln ermöglicht eine Unterscheidung von Effekten und Konsequenzen (von Wright, 1979). Effekte werden als objektiv kausale Folgen einer Handlung interpretiert, und können somit auch in sozialen Interaktionen als Folgen strategischen Handelns auftreten. Konsequenzen werden dagegen als Folgen für Andere interpretiert. Indem Folgen für Andere bei der Wahl von Handlungszielen und Handlungsstrategien in Rechnung gestellt werden, werden Prinzipien der diskursiven Handlungsregulierung verfolgt. Nach Keller und Reuss (1984; 1986) kann Moral und Verantwortung nur Personen zugeschrieben werden, die gelernt haben zwischen der Präferenz (dem was faktisch ist) und Präferierbarkeit (dem was richtig ist) sowie zwischen Effekten (im strikt kausalen Sinne) und Konsequenzen (im Sinne der Betroffenheit anderer Personen) zu unterscheiden.

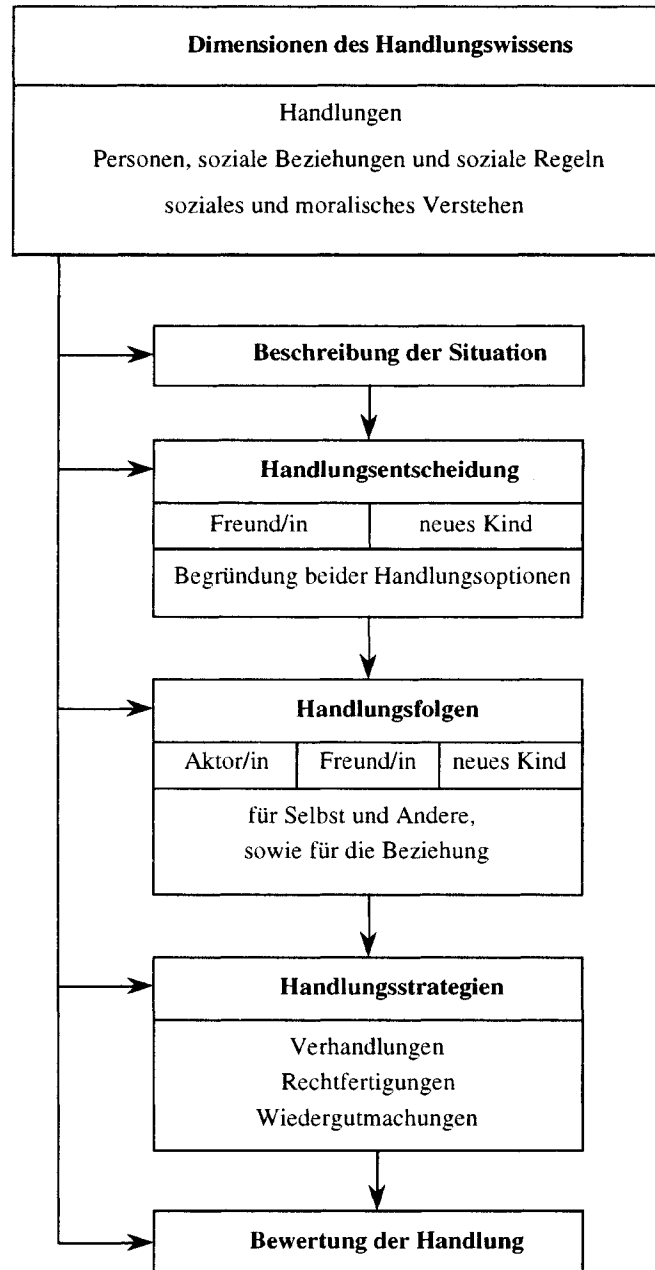
7.6. Soziale Kognitionen als Handlungsverstehen

Soziomoralisches Verstehen, die abhängige Dimension dieser Untersuchung, wurde mittels eines alltagsnahen Handlungskonflikts erhoben. Die Vorgabe von Handlungskonflikten eignet sich in besonderer Weise für die Exploration "naiver" Theorien des Handlungsverstehens und der Handlungsbeurteilungen, da sie einen integrativen Rahmen für verschiedene Dimensionen des Handlungswissens bieten (Keller, 1996; Keller & Edelstein, 1991). Der hier verwendete Handlungskonflikt (vgl. Anhang 1, englische Version für weibliche Probanden) bezieht sich auf eine Situation, in der ein Protagonist bzw. eine Protagonistin sich zwischen einer Verabredung mit einem Freund bzw. einer Freundin, dem er bzw. sie versprochen hat zu kommen, und einer attraktiven Einladung (Kino, Popkonzert) von seiten eines neu hinzugezogenen Kindes entscheiden muß. Durch eine Reihe von zusätzlichen Aspekten, wie daß der Film zum letzten Mal läuft, das neu hinzugezogene Kind noch niemanden kennt, die Einladung zu einem Termin erfolgt, an dem sich die beiden Freunde bzw. Freundinnen immer treffen, der Freund bzw. die Freundin mit dem Protagonisten bzw. der Protagonistin ein Problem besprechen (neue Sachen zeigen) will, der Freund bzw. die Freundin das neue Kind nicht mag, wurde die Situation psychologisch komplexer gestaltet.

Anhand leitfadenstrukturierter Interviews wurde sowohl die Perspektive der Handelnden (Protagonist/in der Geschichte) als auch die von der Handlung Betroffenen (Freund/in und neues Kind) rekonstruiert. In der Beschreibung der Situation, der Begründung der Handlungsoptionen (eigene Entscheidung und alternative Option), der Exploration von Handlungsfolgen (für das Selbst, den Freund bzw. die Freundin, das neue Kind und die Freundschaftsbeziehung) und von Handlungsstrategien (u.a. Rechtfertigungen, Wiedergutmachungen), sowie in der präskriptiven Bewertung der Handlungsentscheidung

kommt das Verständnis (a) von Handlungen, (b) von Personen, sozialen Beziehungen und sozialen Regeln sowie (c) von deskriptiven und präskriptiven Verstehensleistungen zum Tragen (vgl. Abb. 7).

Abb. 7: nach Keller, 1996: *Struktur des soziomoralischen Interviews*



Die auf diese Weise explorierten "naiven" Theorien über Handlungen, Personen und soziale Beziehungen, sowie über soziale und moralische Regeln, bilden als Bestandteile des Handlungswissens die inhaltlichen Aspekte, sozusagen das Material der Formalstruktur der "sozialen Perspektivenübernahme" (Keller & Edelstein, 1991). Soziale Perspektivenübernahme wird als kognitive "Tiefenstruktur" (Selman, 1984) verstanden, die

der konkreten Ausdifferenzierung und Koordinierung inhaltlicher Aspekte zugrundeliegt. Welche inhaltlichen Aspekte in einer gegebenen Situation konkret angesprochen werden ist eine empirische Frage und unter anderem abhängig vom sozio-kulturellen Hintergrund von Personen (Keller, Edelstein, Fang, Schuster & Schmid, 1995).

7.7. Stufenbeschreibungen

Es ist Aufgabe der Forscher, die angesprochenen Aspekte in ihrem Bedeutungsgehalt und ihrer unterschiedlichen Komplexität zu rekonstruieren und den Niveaus der sozialen Perspektivenübernahme zuzuordnen. Die hier erfolgten Zuordnungen (vgl. Keller, 1996; Keller & Edelstein, 1991; Keller & Reuss, 1984) wurden in Anlehnung an andere kognitiv-strukturelle Untersuchungen zum soziomoralischen Verstehen (z.B. Selman, 1977; Damon, 1977; Colby u.a., 1987) vorgenommen. Es wurden volle und halbe Stufen konzipiert (0-1, 1, 1-2, 2, usw.). Da nicht alle Probanden im Alter von 7 Jahren die kognitive Dezentrierungsleistung erbrachten, die der Stufe 1 der sozialen Perspektivenübernahme nach Selman entspricht, wurde zusätzlich eine Stufe 0 konzipiert. Die folgenden Ausführungen können nur grobe qualitative Beschreibungen der Stufen bieten. Genauere Informationen sowie Beispielaussagen sind in einem bisher unveröffentlichten Auswertungsmanual (Keller u.a., unveröffentl. Manuskript) enthalten. Die Beschreibungen reichen nur bis Stufe 3, weil für höhere Stufen kaum Aussagen vorlagen. Um den Rahmen nicht zu sprengen wird auf die Darstellung der halben Stufen verzichtet.

Stufe 0

Auf dieser Stufe ist noch kein Verständnis für unterschiedliche subjektive Perspektiven vorhanden. Der Akteur wird nicht als Person interpretiert, die sich mittels Gründen zwischen konfligierenden Handlungsoptionen entscheidet. Der normative Gehalt der Situation wird noch nicht wahrgenommen. Folgen werden nur im Lichte eigener Interessen gesehen.

Freundschaftsbeziehungen werden weder als dauerhaft noch als an bestimmte Personen gebunden beschrieben, sie definieren sich über positiv erfahrene Handlungen (miteinander Spielen). Versprechen werden nicht als verbindlich betrachtet, ihre Einhaltung wird häufig von subjektiven Bedürfnislagen abhängig gemacht. Der Konfliktgehalt der Situation wird nicht wahrgenommen. Die Handlungsentscheidung orientiert sich nicht an den Personen, sondern an den Objekten der Handlung (Spielzeug, Kino) und wird meist hedonistisch begründet (Akteur geht ins Kino/zum Freund weil es Spaß macht). Eine echte Bewertung der Handlungsentscheidung kann noch nicht vorgenommen werden, häufig werden stattdessen hedonistische Gesichtspunkte angeführt. Handlungsfolgen werden

wie Effekte interpretiert. Die Befriedigung von Bedürfnissen führt zu positiven Gefühlen des Aktors (Aktor fühlt sich gut, wenn er ins Kino geht). Die Folgen für Betroffene werden ausschließlich aus der Perspektive der Bedürfnisse des Aktors interpretiert (Freund fühlt sich auch gut, er spielt mit dem neuen Spielzeug). Strategisches und kommunikatives Handeln sind noch nicht differenziert. Da für Handlungsfolgen keine Verantwortung übernommen wird, besteht auch keine Notwendigkeit für Rechtfertigungen, Entschuldigungen oder Wiedergutmachungen.

Stufe 1

Auf dieser Stufe differenziert sich das Verständnis von subjektiven Perspektiven anderer aus. Das Selbst und andere Personen werden als Subjekte mit jeweils eigenen Bedürfnissen, Erwartungen und Interessenlagen wahrgenommen. Die Unterscheidung von Präferenz und Präferierbarkeit wird möglich, wobei sich das, was sein soll, lediglich auf intersubjektiv etablierte Handlungsregularitäten stützt.

Freundschaftsbeziehungen konstituieren sich über die Kontinuität gemeinsamer Handlungen (häufig miteinander spielen), über gemeinsame Handlungspräferenzen (die gleichen Spiele mögen) sowie über Handlungserwartungen (nett zueinander sein). Versprechen werden zwar als verbindlich charakterisiert, aber nicht immer eingehalten. Die Sollgeltung von Versprechen wird heteronom begründet (Eltern/Gott haben gesagt, daß man Versprechen halten soll). Die Situation wird als Konflikt zweier Handlungsoptionen interpretiert (Aktor weiß nicht, ob er ins Kino oder zum Freund gehen soll). Handlungsentscheidungen werden als motiviert und begründbar verstanden. Sie orientieren sich entweder an naiven hedonistischen Kriterien (Aktor geht ins Kino, weil er den Film sehen möchte), an subjektiven Erwartungen, Interessen und Bedürfnissen von Alter (Aktor geht zum Freund, weil der Freund wartet) oder an interpersonalen Verbindlichkeiten (Aktor geht ins Kino, weil er eingeladen wurde/ Aktor geht zum Freund, weil er es versprochen hat). Die Bewertung der Handlungsentscheidung erfolgt vor dem Hintergrund interpersonaler Regeln, die jedoch noch keinen allgemeingültigen Charakter haben (es ist gemein, nicht zum Freund zu gehen). Handlungsfolgen werden als Folgen für Betroffene konzipiert, wobei gesehen wird, daß eigene Handlungen die Bedürfnisse, Gefühle und Erwartungen der Beteiligten verletzen können (Freund ärgert sich/fühlt sich schlecht, wenn Aktor nicht kommt). Für die Verhandlungsstrategien zeichnen sich Vorformen kommunikativer Handlungen ab, wenn beispielsweise dem Freund eine Änderung der Handlungsintention vor der Handlung mitgeteilt wird (Aktor sagt dem Freund, daß er nicht kommt). Zwar wird die Verletzung von Erwartungen auf dieser Stufe als rechtfertigungsbedürftig angesehen, Rechtfertigungen dienen aber häufig der Verheimlichung oder teilweisen Verheimlichung der Handlung (Aktor sagt nicht, daß

er ins Kino gegangen ist/ mit wem er ins Kino gegangen ist) und haben somit strategischen Charakter. Wiedergutmachungen sind materieller Art (Aktor geht mit Freund auch mal ins Kino).

Stufe 2

Auf dieser Stufe kann die eigene subjektive Perspektive rekursiv mit der subjektiven Perspektive von anderen in Beziehung gesetzt werden. Das Selbst realisiert, daß die eigenen Handlungen von anderen beurteilt werden, und daß diese Urteile so ausfallen, wie das Selbst auch urteilen würde. Handlungen orientieren sich nicht mehr an den konkreten Erwartungen anderer, sondern an normativen Regeln, die Ego und Alter wechselseitig als berechtigt anerkennen. Diese Regeln werden als isolierte moralische Forderungen konzeptualisiert, die in abstrakter Allgemeinheit geltend gemacht werden.

Freundschaftsbeziehungen werden auf dieser Stufe als dauerhaft und mit eigener Qualität charakterisiert (sich schon lange kennen, sich mögen, Geheimnisse für sich behalten, sich nicht anlügen). Die Einhaltung von Versprechen wird als allgemein verbindlich betrachtet (Versprechen muß man halten). Die Situation wird entweder als Konflikt zwischen der Notwendigkeit, ein Versprechen zu halten, und der Neigung, mit dem neuen Kind ins Kino zu gehen, interpretiert (Aktor hat Freund versprochen zu kommen, will aber lieber ins Kino gehen), oder als Konflikt zweier Verpflichtungen, der Einhaltung des Versprechens und der Verpflichtung, dem neuen Kind zu helfen (Aktor hat dem Freund versprochen zu kommen, aber das neue Kind kennt sonst niemanden). Manchmal werden die zusätzlichen Aspekte der Situation spontan berücksichtigt (Freund mag das neue Kind nicht). Handlungsentscheidungen orientieren sich an den normativen Aspekten der Situation (Aktor geht zum Freund, weil er dem Freund versprochen hat zu kommen) oder an interpersonalen Aspekten der Freundschaftsbeziehung (Aktor geht zum Freund, weil sie schon länger befreundet sind). Auch emphatische Gründe werden genannt (Aktor geht zum Freund/neuen Kind, weil Freund/neues Kind sonst allein ist). Häufig wird die zeitliche Abfolge des gegebenen Versprechens und der erhaltenen Einladung mitberücksichtigt. Die Bewertung der Handlungsentscheidung erfolgt entweder mit bezug auf die Einhaltung formaler Regeln (weil Aktor es versprochen hat) oder aufgrund interpersonaler Verpflichtungen, wie sie mit der Vorstellung von Freundschaftsbeziehungen verbunden sind (Aktor sollte zum Freund gehen, weil sie gute Freunde sind). Eine Verletzung der Erwartungen des Freundes wird als Betrug konzeptualisiert. Handlungsfolgen werden aus moralischer Perspektive sowohl auf das Selbst rückbezogen (Freund hält Aktor für einen Betrüger) als auch auf die Beziehung (Freund will nicht mehr mit Aktor befreundet sein). Verhandlungsstrategien haben kommunikativen Charakter. Handlungsintentionen des Aktors sollten mit dem Freund bzw. der Freundin besprochen werden (Aktor fragt

den Freund, ob er ins Kino gehen kann). Dabei werden häufig besondere Aspekte der Situation herausgestrichen (der Film läuft das letzte Mal). Aus strategischen Gründen kann diese vorherige Kommunikation jedoch unterbleiben, dann führt die Antizipation von Handlungsfolgen zu unaufrichtigen Rechtfertigungen (er mußte mit seiner Mutter in die Stadt gehen). Wiedergutmachungen sind hauptsächlich verbaler Art (Versprechen, das nächste mal ganz bestimmt zu kommen).

Stufe 3

Auf dieser Stufe tritt aus der übergeordneten Perspektive des unbeteiligten Dritten das System der wechselseitig aufeinander bezogenen subjektiven Perspektiven in den Blick. Einzelne Handlungsregularitäten und isoliert geltende normative Regeln werden in ein System von Reziprozitätsnormen integriert. Solche Reziprozitätsnormen (Fürsorglichkeit, Verlässlichkeit, Aufrichtigkeit und Vertrauenswürdigkeit) werden als konstitutiv für die Aufrechterhaltung von Beziehungen betrachtet, insbesondere von Freundschaftsbeziehungen. Außerdem werden sie Teil des selbstevaluativen Systems, deren Verletzung zu negativen Selbstbewertungen und zu Schuldgefühlen führt.

Freundschaftsbeziehungen werden durch Reziprozitätsnormen definiert (auf Freunde muß man sich verlassen können/müssen immer für einen da sein). Personen, die solche Reziprozitätsnormen verletzen, begehen Vertrauensbruch und verlieren ihre Glaubwürdigkeit. Die Einhaltung von Versprechen wird als persönliche Verpflichtung betrachtet. Bei Nichteinhaltung wird die Vertrauenswürdigkeit von Personen gefährdet. Gleichzeitig wird gesehen, daß es moralisch zulässige Gründe für die Nichteinhaltung eines Versprechens geben kann. Die Interpretation der Situation erfolgt stärker mit Bezug auf die Problematik, die sich aus der Dreierkonstellation für die Beziehungsdynamik ergibt (das neue Kind will sich in die Freundschaft drängen). Handlungsentscheidungen orientieren sich an generalisierten Normen (ein Versprechen einhalten) und an allgemeinen Beziehungserwartungen (ein Versprechen gegenüber dem besten Freund einhalten). Die Gründe für die Einhaltung des Versprechens resultieren einerseits aus dem Konzept der allgemeinen moralischen Glaubwürdigkeit und andererseits aus den übergreifenden Beziehungserwartungen, in denen Verlässlichkeit und Vertrauenswürdigkeit eine besondere Bedeutung haben. Ein verlässlicher Freund zu sein impliziert, daß auf die situationspezifischen Bedürfnisse des Freundes eingegangen wird (Freund hat ein Problem). Die Bewertung der Handlungsentscheidung kann relativierende Gesichtspunkte enthalten. Zwar wird die Entscheidung, zum Freund zu gehen, aufgrund des Versprechens, der Art der Beziehung und der spezifischen Lage des Freundes als richtig bewertet, vor dem Hintergrund generalisierter interpersonaler Verpflichtungen wird diese Entscheidung aber auch als problematisch erkannt (man sollte jemandem helfen, der neu in der Klasse ist).

Handlungsfolgen werden als Folgen für die Freundschaftsbeziehung (Vertrauensbruch), bzw. in Form von Schuldgefühlen (schlechtes Gewissen) antizipiert. Es wird grundsätzlich als illegitim betrachtet, ohne eine vorherige Einigung mit dem Freund zum neuen Kind zu gehen. Verhandlungsstrategien bestehen häufig in einer Anwendung der "goldenen Regel", dabei wird an den Freund appelliert, sich in die Situation des Aktors, selten auch in die des neuen Kindes zu versetzen. Rechtfertigungen bestehen häufig in einer Umkehrung der "goldenen Regel" (Freund hätte an Aktors Stelle genauso gehandelt). Wiedergutmachungen richten sich auf die Wiederherstellung von Vertrauen und Intimität in der Freundschaftsbeziehung.

7.8. Zusammenfassung

Soziales und moralisches Verstehen besteht aus Sinnzusammenhängen, die aus wissenssoziologischer Perspektive auch als Erfahrungsschemata oder Deutungsschemata gefaßt werden können (Edelstein & Keller, 1982). Solche Deutungsschemata konstituieren sich auf der Grundlage von Erfahrungen, über die Zuschreibung von Sinn (Schütz, 1974). Aus symbolisch-interaktionistischer Sicht bildet die menschliche Fähigkeit zur Rollenübernahme eine zentrale Voraussetzung, durch die signifikante Symbole, und damit menschliches Denken als Dialog mit sich selbst mit Hilfe solcher signifikanten Symbole, erst möglich werden (Mead, 1968). Die Fähigkeit zur Rollenübernahme entwickelt sich in sozialen Interaktionen mit signifikanten Anderen über Prozesse der Imitation und Identifikation (Keller, 1976). Mit dem Konzept der "sozialen Perspektivenübernahme" hat Selman (1984), in Weiterentwicklung des Konzepts der Rollenübernahme von Mead (1968), die Formalstruktur der sich entwickelnden Fähigkeit beschrieben, verschiedene Perspektiven zu differenzieren und miteinander in Beziehung zu setzen.

Aus sozial-konstruktivistischer Sicht bilden Handlungen die Schlüsselkategorie einerseits der Generierung kultureller Bedeutungen sowie andererseits der individuellen Aneignung von Bedeutungen (Berger & Luckmann, 1969). Insofern liegt es nahe, verschiedene Bereiche sozialer Kognitionen ausgehend von einem Handlungskonzept zu systematisieren (Eckensberger & Silbereisen, 1980). Soziale Kognitionen können als Denken über Handeln definiert werden, sofern es sich um final mit Handlungszielen verknüpfte Handlungsinterpretationen handelt - im Gegensatz zu kausal interpretierten Ereignissen. Das von Eckensberger und Silbereisen vorgeschlagene Handlungsschema schien auf eine Ziel-Mittel-Rationalität verengt zu sein, wie sie strategischem Handeln zugrundeliegt. Die in einem sozialen Handlungskonzept ebenfalls zu berücksichtigende Präferierbarkeit und Legitimierbarkeit von Handlungen verweist dagegen auf den Typus des kommunikativen

Handelns (Habermas, 1981, 1983). Moralisches Verständnis hat zur Voraussetzung, daß zwischen der Präferenz (Faktizität) einer Handlung und der Präferierbarkeit (im Lichte sozialer und moralischer Regeln), sowie zwischen kausalen Effekten einer Handlung und den Konsequenzen für Andere unterschieden werden kann (Keller & Reuss, 1984).

Handlungskonflikte bieten einen integrativen Rahmen für die Explikation sozialen und moralischen Verstehens. Sie implizieren eine Handlungssituation, Handlungspersonen, Handlungsziele, Handlungsstrategien und Handlungsfolgen. Indem diese Teilaspekte von Handlungen rekonstruiert werden, wird gleichzeitig das psychologische Verständnis von Personen, das Verständnis von sozialen Beziehungen, sowie das Verständnis von sozialen und moralischen Regeln expliziert (Keller, 1996; Keller & Reuss, 1984; Edelstein & Keller, 1991).

Soziales und moralisches Verstehen kann unter inhaltlichen und strukturellen Aspekten betrachtet werden (Keller & Edelstein, 1991). Die "naiven" Theorien über Teilaspekte von Handlungen können als die Inhalte soziomoralischen Verstehens gelten, während die Differenzierung und Koordinierung dieser naiven Theorien vor dem Hintergrund der sozialen Perspektivenübernahme (Selman, 1984) den strukturellen Aspekt darstellt. Als kognitive "Tiefenstruktur" bilden die Niveaus der sozialen Perspektivenübernahme eine Heuristik für die Zuordnung der Argumentationen zu Stufen und für die daraus abgeleiteten qualitativen Beschreibungen der Entwicklungsstufen für die Teilaspekte des Handlungsverstehens im Kontext des vorgegebenen Handlungskonflikts (Keller, 1996; Keller & Edelstein, 1991; Keller & Reuss, 1984).

7.9. Folgerungen in bezug auf Geschwister

Der Erwerb von Handlungs- und Symbolsystemen wurde als sozialer Prozeß beschrieben, bei dem Imitation und Identifikation von und mit signifikanten Anderen eine wichtige Rolle spielen. Geschwister, als bedeutsame Bestandteile der sozialen Netzwerke von Kindern und Jugendlichen, können als solche signifikante Andere gelten. Es ist zu vermuten, daß die Bereitschaft zu Imitation und Identifikation maßgeblich von der Qualität der Beziehung zu diesen signifikanten Anderen abhängt. Positive Erfahrungen der Befriedigung emotionaler und kognitiver Bedürfnisse dürften solche Prozesse motivieren.

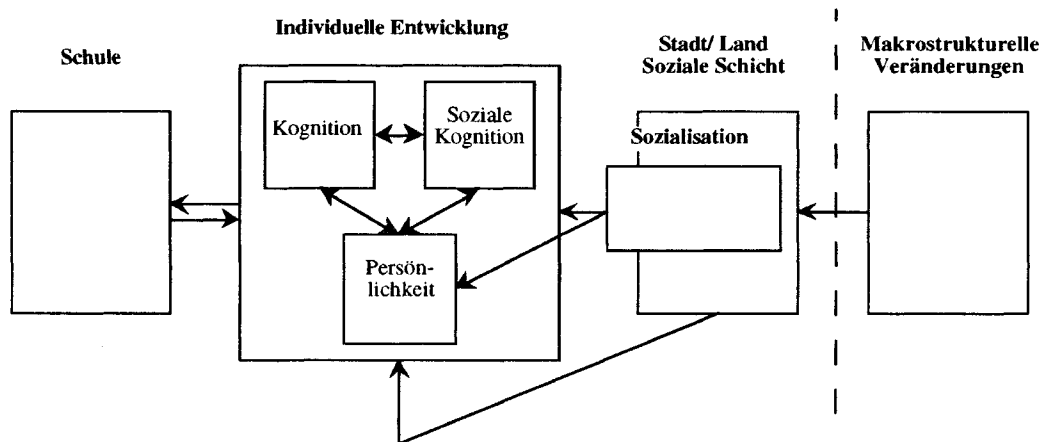
8. Empirische Untersuchung

Im folgenden werden das Projekt "Individuelle Entwicklung und soziale Struktur" sowie die in der Analyse verwendeten Variablen und Methoden beschrieben. Im Anschluß werden die Ergebnisse der Analysen dargestellt.

8.1. Projektbeschreibung

Die vorliegende Arbeit ist Teil des Projekt "Individuelle Entwicklung und soziale Struktur", das im Forschungsbereich "Entwicklung und Sozialisation" des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin unter der Leitung von Wolfgang Edelstein und in Zusammenarbeit mit der sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Reykjavik in Island durchgeführt wird (Edelstein, Keller & Wahlen, 1977; Edelstein, 1979). Ziel des Projekts ist die Rekonstruktion individueller Entwicklungsverläufe von Kindern und Jugendlichen. Dabei werden sowohl universelle als auch differentielle Aspekte der Entwicklung, in Abhängigkeit von unterschiedlichen soziokulturellen Bedingungen, untersucht. Seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges findet in Island ein rasch voranschreitender Modernisierungsprozeß statt (Björnsson, Edelstein & Kreppner, 1977), dessen Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung, vermittelt über die Sozialisationsinstanzen Familie und Schule, nachgezeichnet werden sollen (Edelstein, 1992; Edelstein, 1993). Konkret wird untersucht, ob die sozialstrukturelle Einbettung der Familie (städtische oder ländliche Herkunft, soziale Schicht) zu unterschiedlichen sozialisationsrelevanten Ressourcen (Bildung, Interaktionsstile, materielle Ressourcen usw.) führt, die wiederum Auswirkungen auf die kognitive, die sozialkognitive und die Persönlichkeitsentwicklung sowie auf die Leistungen und das Verhalten in der Schule haben (vgl. Edelstein, Keller & Schröder, 1990). Das folgende Modell stellt die hypothetischen Zusammenhänge dar:

Abb. 8: Theoretisches Modell des Projekts "Individuelle Entwicklung und Soziale Struktur (IESS)"

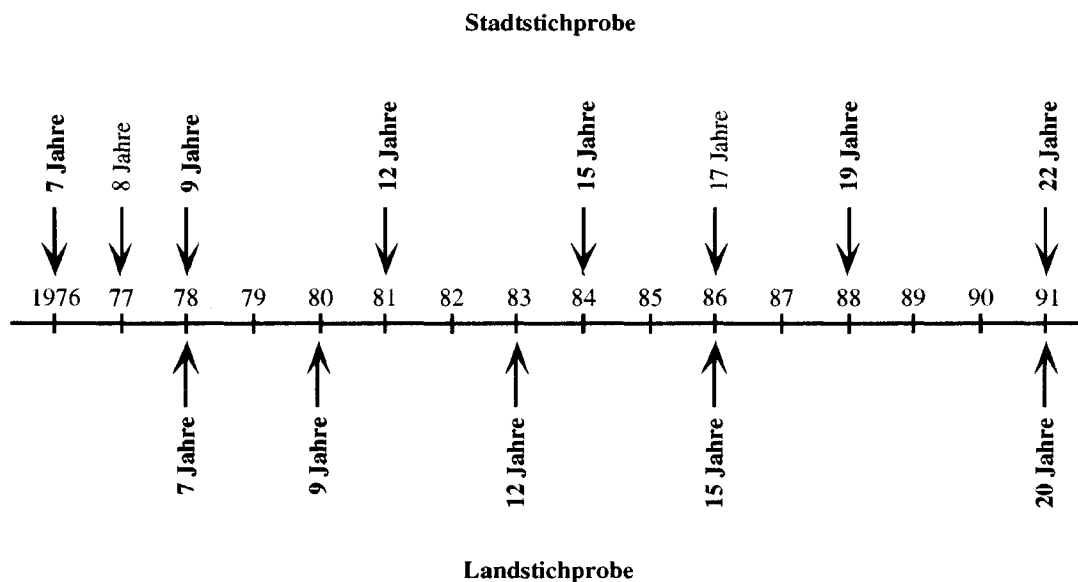


Die Individuelle Entwicklung wurde längsschnittlich für die drei Bereiche Kognition, soziale Kognition und Persönlichkeit erhoben: Für den Bereich der Kognition wurden verschiedene, in der Forschungstradition von Piaget entwickelte Aufgaben zum konkreten, formalen und wissenschaftlichen Denken (Schröder 1989), sowie ein sprachfreies Intelligenzmaß (Raven) erhoben. Außerdem wurden Kinderzeichnungen erstellt (Lange-Küttner, 1992). Für den Bereich der sozialen Kognition wurde die Fähigkeit zur sozialen Perspektivendifferenzierung (Edelstein, Keller & Wahlen, 1982), das konzeptuelle Verständnis von Freundschaftsbeziehungen (Keller & Wood, 1989) sowie das soziomoralische Verständnis im Kontext zweier vorgegebener moralrelevanter Handlungskonflikte (Keller, 1996) erhoben. Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf eine der beiden Konfliktsituationen, auf das soziomoralische Verständnis im Kontext von Freundschaft und Versprechen. Für den Bereich Persönlichkeit wurde eine Reihe affektiv-motivationaler Tests durchgeführt, unter anderem zu Abwehr und Bewältigung (Spellbrink, 1984), Ängstlichkeit und Kontrollerwartung (Schellhas, 1992), depressive Reaktionen (Hofmann, 1991) und Bindungsverhalten (Jacobsen, Edelstein & Hofmann, 1994). Der Bereich der Schule wurde über Schulnoten und Lehrerbeurteilungen erfaßt. Die Lehrer wurden zur allgemeinen und sozialen Entwicklung, zur Lernfähigkeit und zu verschiedenen Verhaltensaspekten der Schüler befragt. Für den Bereich der familiären Sozialisation wurden beiden Elternteilen Fragen zu Ausbildung, Beruf und Arbeit, zur sozialen und räumlichen Mobilität und zu Familien- und Wohnverhältnissen gestellt. Darüber hinaus wurde nach der Zeit, die die Eltern mit den Kindern verbringen, nach gemeinsamen Aktivitäten, nach Konfliktlösungsstrategien (Edelstein, Grundmann, Hofmann & Schellhas, 1992) und nach den sozialen Netzwerken der Eltern gefragt. Zum Abschluß der Studie sollten die Probanden rückblickend für sie wichtige Lebensereignisse beschreiben und ihr Verhältnis zu den Eltern, zu Geschwistern und

Freunden bewerten. Außerdem wurden ihnen schon zu den vorhergehenden Meßzeitpunkten Fragen zu Schule, Freizeit und Jobs, sowie zu Ausbildungs- und Berufsorientierungen, zu Wertorientierungen (Krettenauer, 1993) und zu Gesundheit und Partnerschaften gestellt.

Die Entwicklungsverläufe wurden längsschnittlich für zwei Stichproben erhoben, einer Stadtstichprobe (N = 121) und einer Landstichprobe (N = 64). Die erste Erhebung in der Stadtstichprobe (Reykjavik) erfolgte 1976/77. Die Kinder waren zu diesem Zeitpunkt zwischen 7.1 und 7.11 Jahre alt. Die nächste Erhebung wurde nur für den "entwicklungsverzögerten" Teil der Stichprobe ein Jahr später durchgeführt, also im Alter von 8 Jahren. Die darauffolgenden weitgehend vollständigen Erhebungen fanden im Alter von 9, 12, 15, 17 und 19 Jahren statt. Der Lebensrückblick erfolgte dann im Alter von 22 Jahren. Die Erhebung für die Landstichprobe begann 1978, also knapp zwei Jahre nach dem Beginn der Erhebung für die städtische Stichprobe. Hier wurde nur im Alter von 7, 9, 12 und 15 Jahren erhoben. Für die Landstichprobe wurde der Lebensrückblick zeitgleich mit der Stadtstichprobe, d.h. im Alter von 20 Jahren, durchgeführt.

Abb. 9: Zeitlicher Erhebungsplan des Projekts IESS



8.2. Stichprobe

Die städtische Stichprobe wurde aus der Population aller Erstkläßler in Reykjavik ausgewählt und nach den folgenden drei Merkmalen stratifiziert: (1) Lehrerurteil über den Entwicklungsstand des Kindes, (2) soziale Schicht und (3) Geschlecht.

(1) Lehrerurteil: Die Lehrer/innen wurden gebeten, während der ersten zwei Wochen nach der Einschulung eine Einschätzung der allgemeinen und schulischen Fähigkeiten ihrer Schüler (Fähigkeitsniveau hoch, mittel und niedrig) vorzunehmen. Für die Stichprobe wurden nur Schüler mit hohen und niedrigen Fähigkeiten aus unterschiedlichen Schulen herangezogen. Auf diese Weise entstand ein Extremgruppen-Design, das die differentielle Betrachtung von Entwicklungsverläufen durch die Maximierung der interindividuellen Varianz erleichtern sollte. Eine informelle Befragung der Lehrer/innen ergab, daß sich ihre Einschätzungen hauptsächlich an den beobachteten kognitiven, sprachlichen und sozialen Kompetenzen der Schüler orientierte. Bei einer Kreuzvalidierung des Lehrerurteils mit einem Gesamtmaß der kognitiven Kompetenz aus der ersten Erhebung ergab sich eine hohe Korrelation, $R = .74$ (Edelstein, Keller & Schröder 1990; Schröder, 1989).

(2) Soziale Schicht: Die Schichtzugehörigkeit wurde anhand eines von Björnsson, Edelstein und Kreppner (1977) für die isländische Gesellschaft mit ihren spezifischen historischen und sozialen Bedingungen entwickelten und validierten Schichtindex ermittelt. Die Schichtzugehörigkeit beruht auf den Faktoren Art der Arbeit, beruflicher Status, Einkommenszufriedenheit und Bildung. Folgende Gruppen wurden gebildet:

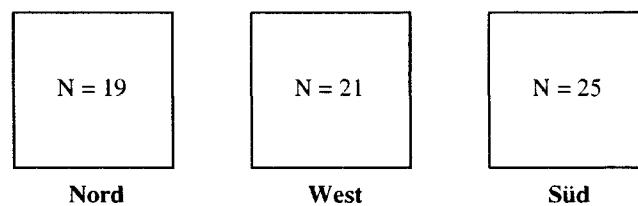
- 1 - ungelernete Arbeiter (einschließlich Matrosen, Kraftfahrer und Kleinbauern),
- 2 - gelernte Arbeiter und Handwerker,
- 3 - ungelernete kaufmännische und Verwaltungsangestellte, einfache Beamte,
- 4 - gelernte und technische Angestellte, Lehrer und mittlere Beamte,
- 5 - leitende Angestellte in Wirtschaft und Verwaltung,
- 6 - Akademiker, Angehörige der kulturellen und politischen Elite.

Der quasi-experimentelle Stichprobenplan sah vor, aus jeder sozialen Schicht die gleiche Anzahl von Probanden mit hohem und mit niedrigem Fähigkeitsniveau, die jeweils zu gleichen Teilen männlich und weiblich sein sollten, auszuwählen (vgl. Abb. 10). Sofern für eine Zelle der Stichprobe mehr Probanden als benötigt zur Verfügung standen, wurde per Losverfahren entschieden. Da in der Gesamtpopulation der Erstkläßler in Reykjavik einerseits zu wenig Probanden mit niedrigen Fähigkeiten aus der obersten Schicht, und andererseits vor allem zu wenig männliche Probanden mit hohen Fähigkeiten aus der untersten Schicht vorhanden waren, ergab sich eine leichte Abweichung der empirischen Stichprobe vom geplanten Design. Eine Korrektur von ursprünglichen Fehlklassifizierungen führte außerdem dazu, daß Kinder aus Schicht 2 etwas überrepräsentiert sind.

Abb. 10: Stichprobenplan

Stadtstichprobe (N = 121)

		Soziale Schicht 1		Soziale Schicht 2		Soziale Schicht 3		Soziale Schicht 4		Soziale Schicht 5		Soziale Schicht 6	
Fähigkeitsniveau	hoch	♂ N = 5	♀ N = 6	N = 9	N = 8	N = 4	N = 3	N = 6	N = 5	N = 5	N = 4	N = 5	N = 1
	niedrig	N = 1	N = 5	N = 8	N = 5	N = 6	N = 5	N = 3	N = 6	N = 6	N = 4	♂ N = 6	♀ N = 5

Landstichprobe (N = 64)

Die drei ländlichen Stichproben mit einer Gesamtzahl von 64 Probanden, wurden nicht stratifiziert. Alle drei Stichproben stellen Gesamterhebungen des Einschulungsjahrganges in den jeweiligen Gemeinden dar.

8.3. Beschreibung der Geschwisterkonstellationen

Die Analysen beziehen sich nur auf Probanden der Stadtstichprobe, da die Angaben zu Geschwistern für Probanden der Landstichprobe aufgrund technischer Probleme¹⁷ nicht entsprechend aufbereitet werden konnten. Die Geschwisterdaten wurden zu Beginn der Untersuchung (1976) anhand des Elternfragebogens erhoben, in dem nach der Anzahl der Kinder sowie nach Alter und Geschlecht jedes einzelnen Kindes gefragt wurde. Mithilfe dieser Angaben, die nur für 113 Probanden der Stadtstichprobe vorliegen, wurden verschiedene Geschwisterkonstellationsvariablen gebildet. Der Begriff der Geschwisterkonstellationsvariable bezieht sich dabei auf rein formale Aspekte der Geschwisterbeziehung, wie sie durch die Anzahl der Geschwister, die Stellung in der Geschwisterreihe, die Geschlechterzusammensetzung und die Altersabstände zwischen den Geschwistern abgebildet werden (Fröhlich, 1981). Ein Teil der gebildeten Geschwisterkonstellationsvariablen bezieht sich auf die gesamte Geschwisterschaft: Die Anzahl der Geschwister (bzw. Anzahl der Kinder), die Stellung in der Geschwisterreihe (erstes, zweites, drittes,

¹⁷ Die Originalfragebögen sind nicht mehr zugänglich.

... Kind) und die daraus abgeleitete Klassifikation der Geschwisterposition (Einzelkind, ältestes, mittleres oder jüngstes Kind). Variablen, die sich auf die gesamte Geschwister-schaft beziehen und dabei die Geschlechterzusammensetzung bzw. die Geschlechterzu-sammensetzung im Zusammenhang mit der Geschwisterposition und den Altersabständen berücksichtigen, erreichen leicht einen Komplexitätsgrad, der den Rahmen der üblichen Stichprobengrößen sprengt. In empirischen Untersuchungen werden deshalb häufig nur Geschwisterpaare einbezogen. Auch in dieser Arbeit wird für alle komplexen Klassifikationen nur auf die dyadische Beziehung zwischen dem Probanden und dem nächstälteren bzw. nächstjüngeren Geschwister bezug genommen. Zur Beschreibung einer Geschwisterdyade gehört die Position (Proband ist älteres oder jüngeres Geschwister), die Geschlechterzusammensetzung und der Altersabstand, sowie Klassifi-kationen, die den Zusammenhang von Position, Geschlechterzusammensetzung und Altersabstand berücksichtigen. Im folgenden werden die grundlegenden Verteilungen der Geschwisterkonstellationsvariablen dargestellt.

(1) Anzahl der Geschwister

Die durchschnittliche Anzahl der Geschwister in der Stichprobe beträgt 1,7. Die Alters-spanne der Geschwister variiert von 1 bis 19 Jahren mit einem Durchschnitt von sieben Jahren. Die Verteilung der Anzahl der Geschwister ist in Tabelle 1 dargestellt:

Tab. 1: Verteilung der Anzahl der Geschwister

<u>Anzahl der Geschwister</u>	
Einzelkinder	14
ein Geschwister	40
zwei Geschwister	35
drei Geschwister	15
vier Geschwister	7
fünf Geschwister	2
Zahl der Probanden	113

(2) Stellung in der Geschwisterreihe

Die Probanden der Stichprobe nehmen unabhängig von der Anzahl an Geschwistern, fol-gende Stellung in der Geschwisterreihe ein:

Tab. 2: Verteilung der Stellung in der Geschwisterreihe

Platz in der Geschwisterreihe	
Einzelkind	14
erstes Kind	31
zweites Kind	29
drittes Kind	24
viertes Kind	10
fünftes Kind	4
sechstes Kind	1
Zahl der Probanden	113

(3) Geschwisterposition

Die Probanden der Stichprobe nehmen unabhängig von ihrer Stellung in der Geschwisterreihe folgende Positionen ein:

Tab. 3: Verteilung der Position in der Geschwisterreihe

Position	
Einzelkind	14
ältestes Kind	31
mittleres Kind	21
jüngstes Kind	47
Zahl der Probanden	113

Dieser Tabelle läßt sich entnehmen, daß 52 Probanden (älteste und mittlere Kinder) jüngere Geschwister und 68 Probanden (mittlere und jüngste Kinder) ältere Geschwister haben.

(4) Geschlecht des nächstjüngeren Geschwisters im Zusammenhang mit dem Geschlecht der Probanden

Von den 52 Probanden mit jüngeren Geschwistern haben 23 ein nächstjüngeres männliches Geschwister und 29 ein nächstjüngeres weibliches Geschwister. Auf das Geschlecht der Probanden bezogen ergeben sich folgende Häufigkeiten:

Tab. 4: *Verteilung der Geschlechterzusammensetzung in bezug auf das nächstjüngere Geschwister*

<u>Geschlechterzusammensetzung (Proband/in - nächstjüngeres Geschwister)</u>	
Einzelkind	14
ohne jüngeres Geschwister	47
männlich - männlich	11
männlich - weiblich	11
weiblich - weiblich	18
weiblich - männlich	12
Zahl der Probanden	113

(5) Geschlecht des nächstälteren Geschwisters im Zusammenhang mit dem Geschlecht der Probanden

Von den 68 Probanden mit älteren Geschwistern haben 36 ein nächstälteres männliches Geschwister und 32 ein nächstälteres weibliches Geschwister. Auf das Geschlecht der Probanden bezogen ergeben sich folgende Häufigkeiten:

Tab. 5: *Verteilung der Geschlechterzusammensetzung in bezug auf das nächstältere Geschwister*

<u>Geschlechterzusammensetzung (Proband/in - nächstälteres Geschwister)</u>	
Einzelkind	14
ohne älteres Geschwister	31
männlich - männlich	16
männlich - weiblich	18
weiblich - weiblich	14
weiblich - männlich	20
Zahl der Probanden	113

(6) Altersabstand zum nächstjüngeren Geschwister

Die nächsten zwei Variablen beziehen sich auf die Altersabstände zu den nächstjüngeren bzw. nächstälteren Geschwistern. Die durchschnittliche Altersdifferenz zu den nächstjüngeren Geschwistern beträgt 3,1 Jahre und variiert von eins bis sechs Jahren, die durchschnittliche Altersdifferenz zu den nächstälteren Geschwistern beträgt 4,6 Jahre und variiert von eins bis 13 Jahren. Die Zusammenfassung der Altersdifferenzen wurde

entsprechend der Annahme vorgenommen, daß ein Altersabstand von vier Jahren einer kognitiven Stufendiskrepanz von mindestens einer Halbstufe entspricht (vgl. Kap.6)¹⁸.

Tab. 6: Verteilung der Altersabstände zu den nächstjüngeren Geschwistern

<u>Altersabstände (Proband/in - nächstjüngeres Geschwister)</u>	
Einzelkinder	14
ohne jüngere Geschwister	47
0 - 3 Jahre jünger	31
4 - 6 Jahre jünger	21
Zahl der Probanden	113

Bei zwei Probanden betrug der Altersunterschied zum nächstjüngeren Geschwister von 0 Jahre. Es handelt sich dabei einmal um Zwillinge und einmal um ein gleichaltriges adoptiertes Kind.

(7) Altersabstand zum nächstälteren Geschwister

Tab. 7: Verteilung der Altersabstände zu den nächstälteren Geschwistern

<u>Altersabstände (Proband/in - nächstälteres Geschwister)</u>	
Einzelkinder	14
ohne ältere Geschwister	31
0 - 3 Jahre älter	30
4 - 13 Jahre älter	38
Zahl der Probanden	113

¹⁸ Alle Analysen wurden alternativ mit einer Zusammenfassung von unter und über drei Jahren Altersdifferenz durchgeführt (vgl. Kap.9).

(8) Geschlecht der Probanden im Zusammenhang mit dem Altersabstand und dem Geschlecht des nächstjüngeren Geschwisters

Tab. 8: Verteilung der Geschlechterzusammensetzung im Zusammenhang mit dem Altersabstand zum nächstjüngeren Geschwister

Geschlechterzusammensetzung und Altersabstände (Proband - nächstjüngeres Geschwister)

Einzelkinder	14
ohne jüngere Geschwister	47
männlich - bis 3 Jahre jüngerer Bruder	6
weiblich - bis 3 Jahre jüngerer Bruder	8
männlich - bis 3 Jahre jüngere Schwester	5
weiblich - bis 3 Jahre jüngere Schwester	12
männlich - mind. 4 Jahre jüngerer Bruder	5
weiblich - mind. 4 Jahre jüngerer Bruder	4
männlich - mind. 4 Jahre jüngere Schwester	6
weiblich - mind. 4 Jahre jüngere Schwester	6
Zahl der Probanden	113

(9) Geschlecht der Probanden im Zusammenhang mit dem Altersabstand und dem Geschlecht des nächstälteren Geschwisters

Tab. 9: Verteilung der Geschlechterzusammensetzung im Zusammenhang mit dem Altersabstand zum nächstälteren Geschwister

Geschlechterzusammensetzung und Altersabstände
(Proband/in - nächstälteres Geschwister)

Einzelkinder	14
ohne ältere Geschwister	31
männlich - bis 3 Jahre älterer Bruder	7
weiblich - bis 3 Jahre älterer Bruder	6
männlich - bis 3 Jahre ältere Schwester	9
weiblich - bis 3 Jahre ältere Schwester	8
männlich - mind. 4 Jahre älterer Bruder	9
weiblich - mind. 4 Jahre älterer Bruder	14
männlich - mind. 4 Jahre ältere Schwester	9
weiblich - mind. 4 Jahre ältere Schwester	6
Zahl der Probanden	113

8.4. Das soziomoralische Interview

Die vorliegende Analyse beschränkt sich auf die Interviews zum Freundschaftskonflikt, weil diese als einzige über vier Meßzeitpunkte (im Alter von 7, 9, 12 und 15 Jahren) erhoben wurden¹⁹.

8.4.1. Durchführung der Interviews

Zu Beginn des Interviews wurde den Probanden eine Geschichte vorgelesen, die den schon oben angesprochenen Handlungskonflikt enthielt (vgl. Anhang 1). Um eine für alle Altersgruppen äquivalente Dilemmasituation zu erzeugen, wurde die Geschichte der Sieben- und Neunjährigen für die Zwölf- und Fünfzehnjährigen leicht verändert. Bei den Fünfzehnjährigen wurde statt des Angebots, ins Kino zu gehen, der Besuch eines Popkonzerts in Aussicht gestellt. Die Akteure in der Geschichte hatten dem Geschlecht der Probanden entsprechend männliche oder weibliche Namen. Die Probanden sollten anhand der Fragen, die in einem Interviewleitfaden vorgegeben waren (vgl. Anhang 2), die Situation sowohl aus der Perspektive des Aktors als auch aus der Perspektive des Freundes bzw. der Freundin und des neuen Kindes rekonstruieren. Interviews, bei denen es um die Erfassung kognitiv struktureller-Kompetenzen geht, stellen besondere Anforderungen an die Interviewer/innen (Keller, 1996; Selman, 1984). Sie sollten während des Interviews die Interpretationen der Probanden nachvollziehen, um über den Leitfaden hinaus offene theoriegeleitete Nachfragen [probing questions] stellen zu können. Zur Vermittlung des theoretischen Wissens und der praktischen Einübung der Interviewführung wurden jeweils vor den Erhebungen vierwöchige Schulungen durchgeführt. Alle Interviewer/innen verfügten über pädagogische Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen. Die Interviews dauerten zwischen einer und eineinhalb Stunden und wurden einzeln während der Schulzeit im Schulgebäude durchgeführt.

8.4.2. Kodierung der Interviews

Die in isländischer Sprache geführten Interviews wurden auf Tonbänder aufgezeichnet und transkribiert. Zweisprachige Übersetzer/innen übertrugen die isländischen Texte ins Englische. Als Kodiergrundlage dienten die englischen Versionen. Für die Stufenkodierungen wurden einzelne Aussagen der Probanden thematischen Einheiten zugeordnet und auf einem Kodierbogen schriftlich fixiert. Um die empirische Unabhängigkeit der Themen als Voraussetzung für spätere statistische Analysen zu

¹⁹ Die Interviews der Neunzehnjährigen sind noch nicht vollständig ausgewertet und können von daher in den Analysen nicht berücksichtigt werden.

gewährleisten, wurde darauf geachtet, daß keine der Aussagen mehrmals vermerkt wurde. Für jedes Thema wurde auf der Grundlage der zugeordneten Aussagen eine Stufenkodierung vergeben. Den Stufenkodierungen liegt ein Manual zugrunde (Keller u.a., unveröffentl. Manuskript), das in Anlehnung an verschiedene andere Beschreibungen von Entwicklungsstufen und Entwicklungssequenzen entwickelt wurde (Colby u.a., 1987; Damon, 1977; Selman & Jaquette, 1977; Youniss, 1980). Dieses Manual enthält qualitative Stufenbeschreibungen für die einzelnen Themen sowie stufenspezifische Argumentationsbeispiele. Es sieht volle und halbe Stufen vor (Stufen 0, 0-1, 1, 1-2, 2, usw.). Insgesamt wurden 11 Themen kodiert:

(1) Definition der Situation

Beschreibung der Situation, Darstellung des Konflikts (Worum geht es in der Geschichte? Was ist das Problem? Warum ist das ein Problem?)

(2) Begründung der Handlungsoption Freund

(3) Begründung der Handlungsoption Kino

Beide Handlungsoptionen wurden exploriert, entweder als Entscheidung oder als hypothetische Alternative (Was wird S. tun ? Warum? Wäre S. auch gerne zu (alternative Option) gegangen? Warum?).

(4) Perspektive des Aktors

Gefühle und Gedanken des Protagonisten bzw. der Protagonistin in der Entscheidungssituation und während der Handlung (Wie fühlt sich S. in dieser Situation? Warum? Ist es eine schwierige Entscheidung? Warum? Wie fühlt sich S. wenn er/sie ins Kino/zum Freund bzw. zur Freundin geht? Was denkt er/sie dann?)

(5) Perspektive des Freundes

Interessen und Gefühle des Freundes bzw. der Freundin sowie mögliche Konsequenzen für die Freundschaft (Wie fühlt sich der Freund bzw. die Freundin, wenn S. nicht kommt? Was denkt er/sie? Findet er/sie es richtig, wenn S. nicht kommt? Warum? bzw. Warum nicht? Glaubst du, daß die Freundschaft sich ändern wird, wenn S. ins Kino geht? Werden sie Freunde bzw. Freundinnen bleiben? Was wird der Freund bzw. die Freundin tun, wenn S. nicht kommt?).

(6) Verhandlungsstrategien

Verhandlungsstrategien und Rechtfertigungen (Für den Fall, daß S. sich für die Option Freund/in entscheidet: Erzählt S. dem Freund bzw. der Freundin von der Einladung ins

Kino? Warum ? Was sagt S. dem anderen Kind? Für den Fall, daß S. sich für die Option Kino entscheidet: Was sagt S. dem Freund bzw. der Freundin, wenn S. den Freund bzw. die Freundin das nächste Mal trifft?).

(7) Wiedergutmachungsstrategien

Wiedergutmachungsstrategien zur Behebung von Folgen und Strategien der Integration des neuen Kindes (Kann S. etwas Besonderes für den Freund bzw. die Freundin oder das neue Kind tun? Was? Warum? Was kann S. tun, damit der Freund bzw. die Freundin sich mit dem neuen Kind anfreundet?).

(8) Moralische Bewertung

Moralische Beurteilung der Handlungsentscheidung (Ist es richtig, wie sich S. entschieden hat? Ist es nur richtig? Warum? bzw. Warum nicht?).

(9) Versprechenskonzept

Verschiedene Fragen zum konzeptuellen Verständnis von Versprechen (Warum ist es wichtig ein Versprechen zu halten? Was geschieht, wenn man ein Versprechen nicht hält? Was für ein Mensch ist jemand, der Versprechen nicht hält?)

(10) Freundschaftskonzept

Das Verständnis von Freundschaftsbeziehungen wird anhand aller relevanten Äußerungen im Interview kodiert.

(11) Konfliktverständnis

Das moralische Konfliktverständnis wird ebenfalls anhand aller relevanten Äußerungen im Interview kodiert.

Die Interviews wurden von mindestens zwei vorher geschulten Kodierer/innen kodiert, deren Übereinstimmung für die einzelnen Themen jeweils zwischen 80 und 95 Prozent betrug.

8.4.3. Beschreibung der Entwicklungsverläufe

Die Analysen von Keller (1996) haben gezeigt, daß die longitudinal erhobenen Daten des sozio-moralischen Verstehens im Kontext des Freundschaftskonflikts den kognitiv-strukturgenetischen Annahmen einer sequentiellen und kumulativen Entwicklung entsprechen. Die Entwicklung sowohl der einzelnen Themen wie des gesamten Systems vollzieht

sich als ein langsamer Prozeß der progressiven Umstrukturierung zu höheren Stufen. Der Gesamtwert des soziomoralischen Verstehens über elf Themen liegt im Alter von sieben Jahren bei durchschnittlich $M = 1,19$, im Alter von neun Jahren bei $M = 1,73$, im Alter von zwölf Jahren bei $M = 2,07$ und im Alter von 15 Jahren bei $M = 2,45$. Diese Werte beziehen sich auf 99 longitudinal vorhandene Interviews. Insgesamt progredieren die Probanden im Entwicklungszeitraum von sieben bis 15 Jahren um durchschnittlich fast drei Halbstufen. Den größten Sprung machen die Siebenjährigen (ca. eine Halbstufe) innerhalb des vergleichsweise kurzen Entwicklungszeitraums bis zum Alter von neun Jahren. Als Grund dafür kann zum einen die relativ schneller verlaufende Entwicklung in jüngeren Jahren im Vergleich zu später genannt werden. Zum anderen hat wahrscheinlich der Schuleintritt mit sieben Jahren einen stimulierenden Einfluß, weil er den Kindern die Einstellung auf neue Interaktionssituationen abfordert und deren kognitive Entwicklung fördert (Keller, 1996).

8.5. Datenbasis

In die Analysen können nur Probanden einbezogen werden, für die sowohl das Interview zum Freundschaftsdilemma als auch die Angaben zu den Geschwistern vorliegen. Auf diese Weise bleiben 93 Probanden, die sich folgendermaßen zusammensetzen: 47 Probanden mit hohen und 46 Probanden mit niedrigen Fähigkeiten im Lehrerurteil, 10 Probanden aus Schicht 1, 23 aus Schicht 2, 15 aus Schicht 3, 16 aus Schicht 4, 18 aus Schicht 5 und 11 aus Schicht 6, 49 männliche und 44 weibliche Probanden.

8.6. Methode

Um den Einfluß der Geschwisterkonstellation auf die Entwicklung der soziomoralischen Argumentationen zu testen, wurden mehrere einfaktorielle multivariat meßwiederholte Kovarianzanalysen berechnet. Die Geschwisterkonstellationsvariablen wurden jeweils einzeln als unabhängige Klassifikationsvariablen eingegeben. Das Niveau der soziomoralischen Argumentation, abgebildet durch individuelle Mittelwerte über elf Themen, wurde meßwiederholt (Meßzeitpunkt 7, 9, 12 und 15 Jahre) als abhängige Größe berücksichtigt. Die Zusammenfassung der Themen zu individuellen Mittelwerten schien vor dem Hintergrund der Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs Alpha 7 Jahre: 0,94; 9 Jahre: 0,90; 12 Jahre: 0,89; 15 Jahre: 0,91) gerechtfertigt. Da sich das Niveau soziomoralischen Verstehens in vorhergehenden Analysen (Keller, Schmid & Berger, 1997) als geschlechts- und schichtabhängig erwies, wurden soziale Schicht und Geschlecht als Kovariaten eingegeben. Der Varianzanteil von Kovariaten wird regressionsanalytisch aus

der Gesamtvarianz herauspartialisiert, bevor der auf die Klassifikationsvariablen zurückzuführende Varianzanteil berechnet wird.

Die Analysen wurden mit Hilfe des Statistikprogramms SAS 6.07 durchgeführt. Die Prozedur GLM (General Linear Model) bietet die Möglichkeit der Berechnung komplexer Modelle mit Meßwiederholung und Kovariaten. Allgemeine Lineare Modelle beruhen auf Matrizen, die bei der Spezifizierung von Modellen automatisch durch das Programm erstellt werden (vgl. SAS/STAT User's Guide, Vol. 2). Die inferenzstatistische Absicherung des Allgemeinen Linearen Modells setzt voraus, daß alle intervallskalierten Variablen multivariat normalverteilt sind. Für dichotome Prädiktorvariablen müssen die Kriteriumsvariablen für alle Kombinationen der dichotomen Prädiktorvariablen normalverteilt sein. Nach Bortz (1989, S. 558) kann diese Voraussetzung als erfüllt betrachtet werden, wenn die Kriteriumsvariablen in der Population normalverteilt sind. Eine Überprüfung der Verteilungen der individuellen Mittelwerte zu den jeweiligen Meßzeitpunkten ergab, daß diese außer im Alter von 12 Jahren zumindest annähernd normal sind (Kolmogorov-Smirnov-Test mit Lilliefors Schranken im Alter von 7 Jahren: $p > .200$, 9 Jahren: $p = .077$, 12 Jahren: $p = .004$ und 15 Jahren: $p = .095$). Außerdem soll die Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrizen der Kriteriumsvariablen für alle Kombinationen der Prädiktorvariablen gewährleistet sein. Da diese Voraussetzung in der Regel nicht erfüllt wird, empfiehlt Bortz (1989, S. 432) von vornherein einen korrigierten F-Test zu verwenden. In diesem Fall wurde die Korrektur nach Huynh & Feldt (vgl. SAS/STAT User's Guide, Vol. 2, 1990, S. 954) vorgenommen.

Folgende Geschwisterkonstellationsvariablen wurden jeweils einzeln als Klassifikationsvariablen in einfaktoriellen multivariaten meßwiederholten Kovarianzanalysen getestet:

- (1) Zahl der Geschwister (Einzelkinder, ein, zwei, drei bis fünf Geschwister, vgl. Tab. 1).
- (2) Stellung in der Geschwisterreihe (Einzelkind, erstes, zweites, drittes, viertes bis sechstes Kind, vgl. Tab. 2)
- (3) Geschwisterposition (Einzelkind, ältestes, mittleres, jüngstes Kind, vgl. Tab. 3).
- (4) Geschlecht des nächstjüngeren Geschwisters (Einzelkind, ohne jüngere Geschwister, jüngeres Geschwister männlich, jüngeres Geschwister weiblich, vgl. Tab. 4).
- (5) Altersabstand des nächstjüngeren Geschwisters (Einzelkind, ohne jüngere Geschwister, 0 - 3 Jahre jüngeres Geschwister, 4 - 6 Jahre jüngeres Geschwister, vgl. Tab. 6).

- (6) Altersabstand und Geschlecht des nächstjüngeren Geschwisters (Einzelkind, ohne jüngere Geschwister, 0 - 3 Jahre jüngerer Bruder, 0 - 3 Jahre jüngere Schwester, 4 - 6 Jahre jüngerer Bruder, 4 - 6 Jahre jüngere Schwester, vgl. Tab. 8).
- (7) Geschlecht des nächstälteren Geschwisters (Einzelkind, ohne ältere Geschwister, älteres Geschwister männlich, älteres Geschwister weiblich, vgl. Tab. 5).
- (8) Altersabstand des nächstälteren Geschwisters (Einzelkind, ohne ältere Geschwister, 0 - 3 Jahre älteres Geschwister, 4 - 13 Jahre älteres Geschwister, vgl. Tab. 7).
- (9) Altersabstand und Geschlecht des nächstälteren Geschwisters (Einzelkind, ohne ältere Geschwister, 0 - 3 Jahre älterer Bruder, 0 - 3 Jahre ältere Schwester, 4 - 13 Jahre älterer Bruder, 4 - 13 Jahre ältere Schwester, vgl. Tab. 9)

Leider konnten die Effekte von Altersabstand und Geschlecht des nächstjüngeren bzw. nächstälteren Geschwisters aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht im Zusammenhang mit dem Geschlecht der Probanden getestet werden.

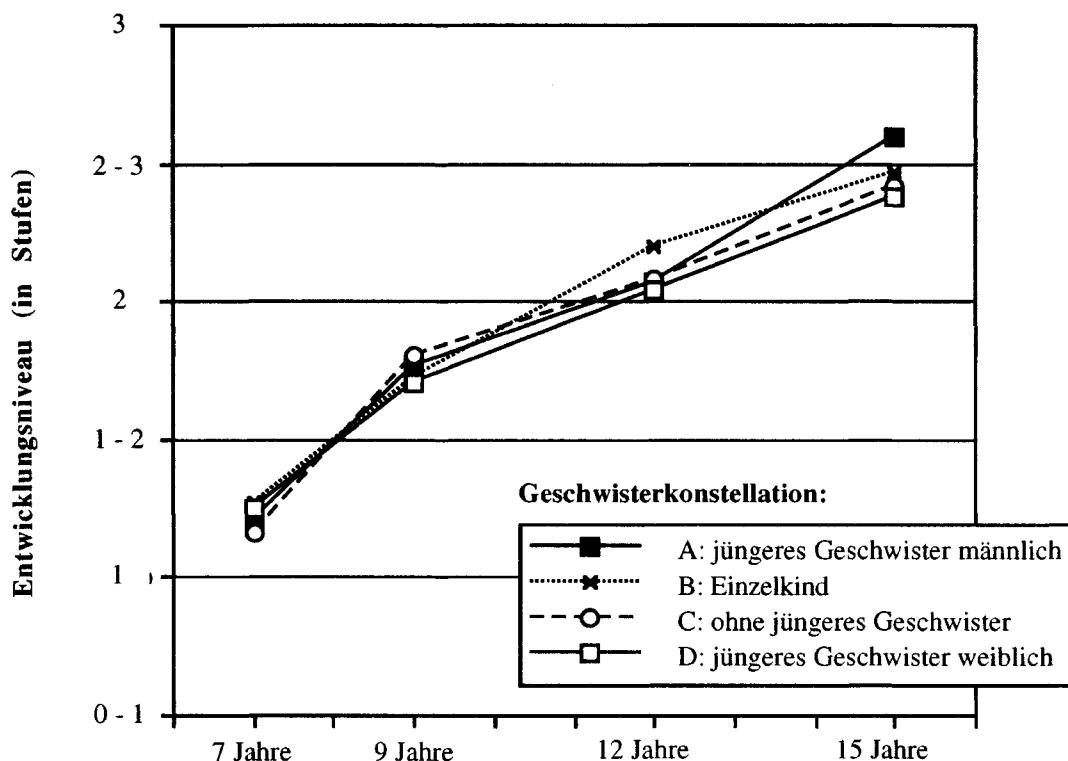
8.7.1. Ergebnisse

In allen Analysen wurde der Einfluß der Kovariaten Geschlecht und soziale Schicht signifikant. Für ein Modell ohne Klassifikationsvariable ergaben sich folgende F-Werte: Geschlecht $F(1/90) = 4,37$ $p < .04$; soziale Schicht $F(1/90) = 4,76$, $p < .03$. Jungen argumentierten im Schnitt auf niedrigeren soziomoralischen Niveaus als Mädchen, und Kinder aus Schicht 6 lagen auf etwas höheren Niveaus als Kinder aus Schicht 1 bis 5.

Zu (1), (2) und (3): Die Anzahl der Geschwister, die Stellung in der Geschwisterreihe (Einzelkind, erstes, zweites drittes, viertes bis sechstes Kind) und die Geschwisterposition (Einzelkind, ältestes, mittleres und jüngstes Kind) zeigten keinen auch nur annähernd signifikanten Einfluß auf das Niveau soziomoralischen Verstehens.

Zu (4): Für das Geschlecht des nächstjüngeren Geschwisters ergab sich lediglich eine signifikante Interaktion mit den Meßzeitpunkten ($F(9/261) = 2,56$ $p < .009$). Meßzeitpunktspezifische Analysen zeigten, daß die Klassifikationsvariable nur im Alter von 15 Jahren einen signifikant Einfluß hat ($F(3/87) = 2,72$, $p < .049$). Abbildung 11 stellt die um die Varianz der Kovariaten bereinigten Entwicklungsverläufe dar. Die genauen Mittelwerte und Standardfehler befinden sich im Anhang (Tab. A1).

Abb. 11: Entwicklung soziomoralischen Verstehens nach Geschlecht des nächstjüngeren Geschwisters



Signifikante Kontraste (Referenzkategorie D):

n.s. n.s. n.s. A > D

Eine Signifikanzprüfung der Mittelwertunterschiede ergab, daß im Alter von 15 Jahren Kinder mit einem jüngeren Bruder auf höheren soziomoralischen Niveaus lagen als Kinder mit einer jüngeren Schwester ($p < .008$).

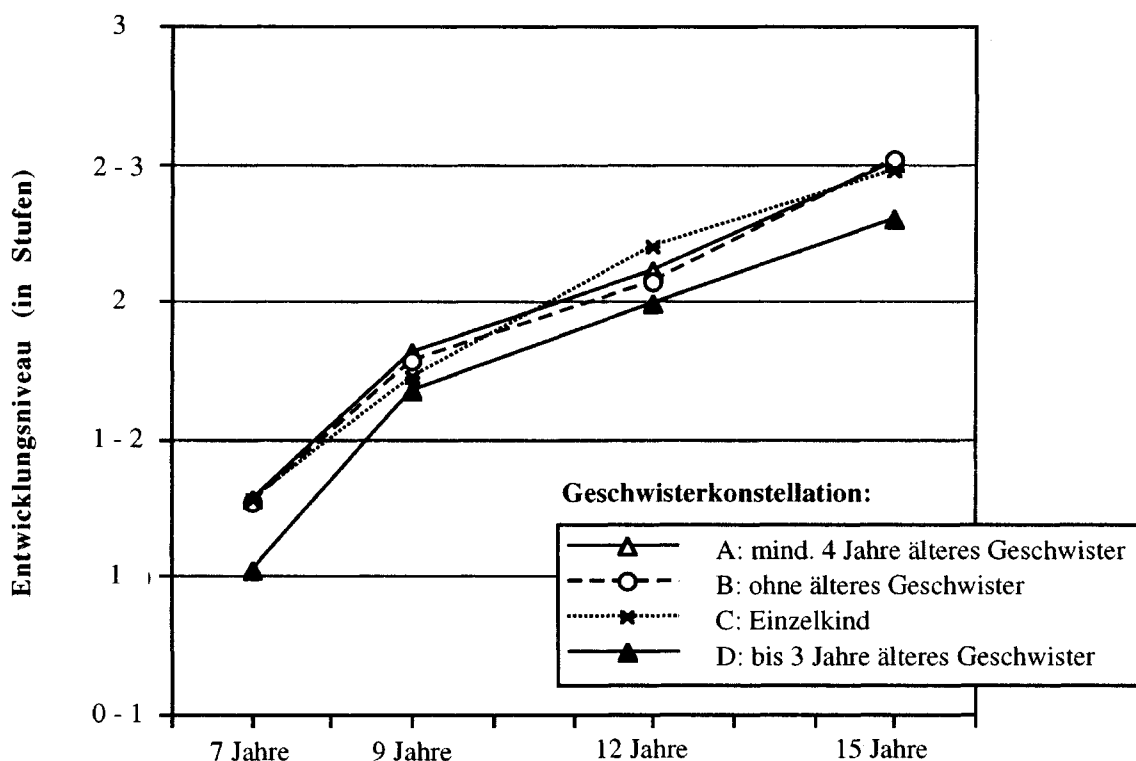
Zu (5): Der Altersabstand des nächstjüngeren Geschwisters zeigte keinen Einfluß auf das Niveau soziomoralischen Verstehens.

Zu (6): Für den Altersabstand im Zusammenhang mit dem Geschlecht des nächstjüngeren Geschwisters ergab sich ebenfalls eine signifikante Interaktion mit den Meßzeitpunkten ($F(15/255) = 1,98$ $p < .017$). Da die Klassifikationsvariable jedoch in keiner der meßzeitpunktspezifischen Analysen einen signifikanten Einfluß zeigte, wird auf eine weitere Darstellung dieses Effekts verzichtet.

Zu (7): Das Geschlecht des nächstälteren Geschwisters zeigte keinen Einfluß auf das Niveau soziomoralischen Verstehens.

Zu (8): Der Altersabstand des nächstälteren Geschwisters zeigte einen hochsignifikanten Einfluß auf das Niveau des soziomoralischen Verstehens ($F(3/87) = 4,08$ $p < .009$). Für die meßzeitpunktspezifischen Analysen ergaben sich signifikante Effekte im Alter von sieben, zwölf und 15 Jahren (7 Jahre: $F(3/87) = 3,66$ $p < .015$; 9 Jahre: $F(3/87) = 1,40$, $p < .249$; 12 Jahre: $F(3/87) = 2,60$ $p < .057$; 15 Jahre: $F(3/87) = 4,63$ $p < .005$). Abbildung 12 zeigt die entsprechenden Entwicklungsverläufe. Die genauen Mittelwerte und Standardfehler sind dem Anhang (Tab. A2) zu entnehmen.

Abb. 12: Entwicklung soziomoralischen Verstehens nach Altersabstand des nächstälteren Geschwisters



Signifikante Kontraste (Referenzkategorie D):

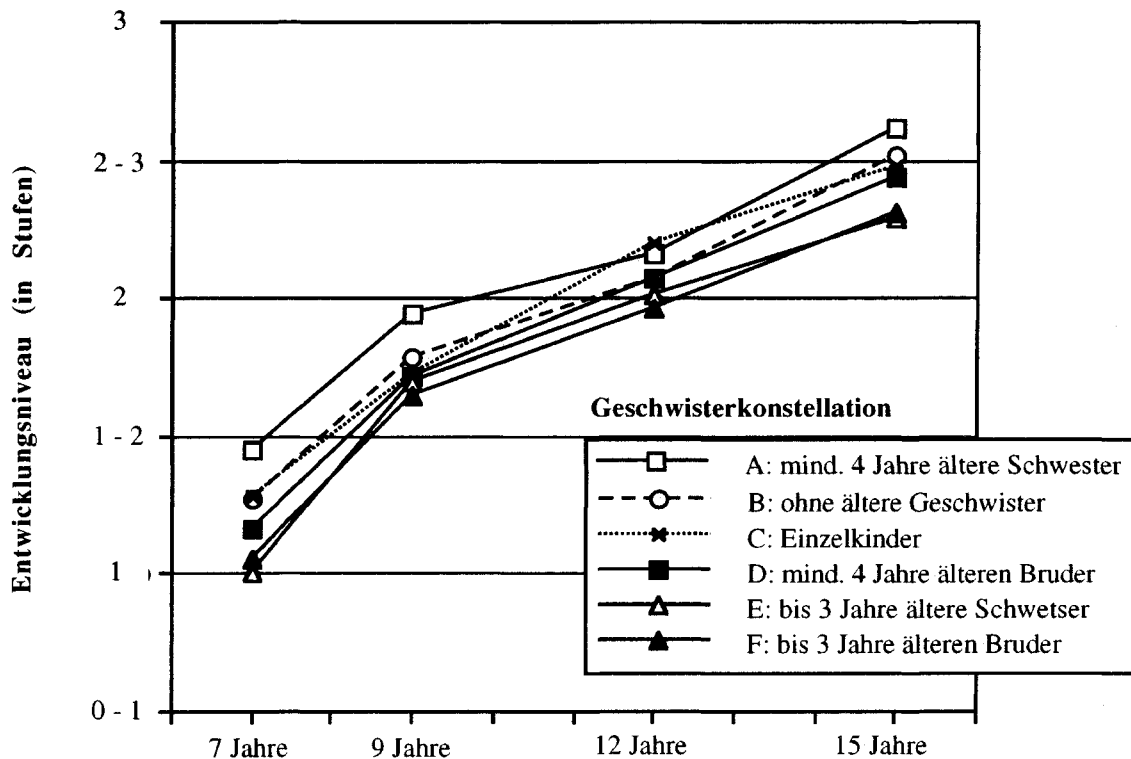
A, B, C > D (A > D) A, C > D A, B, C > D

Signifikante Mittelwertunterschiede ergaben sich im Alter von sieben Jahren für Kinder mit einem mindestens vier Jahre älteren Geschwister ($p < .005$), für Einzelkinder ($p < .035$) und für Kinder ohne ältere Geschwister ($p < .008$) gegenüber Kindern mit einem älteren Geschwister mit geringem Altersabstand. Mittelwertunterschiede im Alter von neun Jahren sollten nur unter Vorbehalt interpretiert werden, da sich für diese Altersgruppe kein signifikanter F-Wert ergab. Kinder mit einem mindestens vier Jahre älteren Geschwister ($p < .053$) lagen über dem Niveau von Kindern mit einem älteren

Geschwister mit geringerem Altersabstand. Im Alter von zwölf Jahren lagen Kinder mit einem mindestens vier Jahre älteren Geschwister ($p < .046$) und Einzelkinder ($p < .012$) signifikant über dem Niveau von Kindern mit einem älteren Geschwister mit geringerem Altersabstand. Im Alter von 15 Jahren lagen Kinder mit einem mindestens vier Jahre älteren Geschwister ($p < .002$), Einzelkinder ($p < .047$) und Kinder ohne ältere Geschwister ($p < .001$) signifikant über dem Niveau von Kindern mit einem älteren Geschwister mit geringerem Altersabstand.

Zu (9): Der Altersabstand im Zusammenhang mit dem Geschlecht des nächstälteren Geschwisters zeigte ebenfalls einen hochsignifikanten Einfluß auf das Niveau des sozio-moralischen Verstehens ($F(5/85) = 3,87$ $p < .003$). Für die meßzeitpunktspezifischen Analysen ergaben sich signifikante Effekte im Alter von sieben, neun und 15 Jahren (7 Jahre: $F(5/85) = 3,53$ $p < .006$; 9 Jahre: $F(5/85) = 2,07$ $p < .077$; 12 Jahre: $F(5/85) = 1,88$ $p < .106$; 15 Jahre: $F(5/85) = 3,62$ $p < .005$). Abbildung 13 zeigt die entsprechenden Entwicklungsverläufe. Die genauen Mittelwerte und Standardfehler befinden sich im Anhang (Tab. A3).

Abb. 13: Entwicklung soziomoralischen Verstehens nach Geschlecht und Altersabstand des nächstälteren Geschwisters



Signifikante Kontraste (Referenzkategorie D):

A, (C) > F

A > F

(A, B) > F

A, C > F

Signifikante Mittelwertunterschiede ergaben sich im Alter von sieben Jahren für Kinder mit einer mindestens vier Jahre älteren Schwester ($p < .004$) und tendenziell für Kinder ohne ältere Geschwister ($p < .071$) gegenüber Kindern mit einem bis zu drei Jahre älteren Bruder. Im Alter von neun Jahren lagen nur Kinder mit einer mindestens vier Jahre älteren Schwester ($p < .007$) signifikant über dem Niveau von Kindern mit einem bis zu drei Jahre älteren Bruder. Die Mittelwertunterschiede im Alter von zwölf Jahren sind nur unter Vorbehalt zu interpretieren, da sich für diese Altersgruppe kein signifikanter F-Wert ergab. Einzelkinder ($p < .015$) und Kinder mit einer mindestens vier Jahre älteren Schwester ($p < .029$) lagen über dem Niveau von Kindern mit einem bis zu drei Jahre älteren Bruder. Im Alter von 15 Jahren unterschieden sich Kinder mit einer mindestens vier Jahre älteren Schwester ($p < .005$) und Kinder ohne ältere Geschwister ($p < .021$) signifikant von Kindern mit einem bis zu drei Jahre älteren Bruder.

8.7.2. Zusammenfassung

Von den Variablen, die sich auf die gesamte Geschwisterschaft bezogen, hatte weder die Anzahl der Geschwister (Einzelkind, ein Geschwister, zwei, drei und mehr Geschwister), noch die Stellung in der Geschwisterreihe (Einzelkind, erstes, zweites, drittes, viertes bis sechstes Kind) oder die Geschwisterposition (Einzelkind, ältestes, mittleres, jüngstes Kind) einen Einfluß auf das Niveau soziomoralischer Argumentationen im Rahmen des vorgegebenen Handlungskonflikts. Von den Variablen, die sich auf die Probanden und das nächstjüngere Geschwister bezogen, zeigte die Geschlechterzusammensetzung nur punktuell, d.h. im Alter von 15 Jahren, einen Effekt. Kinder mit einem jüngeren Bruder lagen in dieser Altersgruppe signifikant über dem Niveau von Kindern mit einer jüngeren Schwester. Die Variablen, die sich auf den Altersabstand oder auf den Altersabstand im Zusammenhang mit dem Geschlecht des nächstjüngeren Geschwisters bezogen, zeigten keinen Einfluß. Von den Variablen, die sich auf die Probanden und das nächstältere Geschwister bezogen, zeigte erstens der Altersabstand einen hochsignifikanten Einfluß, der sich zumindest tendenziell als über alle vier Meßzeitpunkte hinweg stabil erwies. Mittelwertvergleiche ergaben, daß Kinder mit einem älteren Geschwister mit mindestens vier Jahren Altersabstand in allen vier Altersgruppen auf höheren Niveaus soziomoralischen Verstehens lagen als Kinder mit einem älteren Geschwister mit geringerem Altersabstand. Zweitens zeigte das Geschlecht des nächstälteren Geschwisters im Zusammenhang mit dem Altersabstand einen hochsignifikanten Einfluß, der sich ebenfalls über die Zeit hinweg als zumindest tendenziell stabil erwies. Mittelwertvergleiche ergaben, daß vor allem Kinder mit einer älteren Schwester mit mindestens vier Jahren Altersabstand auf höheren Niveaus soziomoralischen Verstehens lagen als Kinder mit einem älteren Geschwister mit geringerem Altersabstand. Kinder mit einem älteren Bruder mit mindestens vier Jahren Altersabstand, sowie Einzelkinder und Kinder ohne ältere Geschwister lagen eher zwischen diesen beiden Gruppen. Die Geschlechterzusammensetzung allein, d.h. unabhängig vom Altersabstand, zeigte keinen Einfluß.

8.7.3. Zusammenhang der Geschwisterkonstellation mit sozialer Schicht und dem Fähigkeitsniveau im Lehrerurteil

Die Familien der vorliegenden Stichprobe haben durchschnittlich 2,71 Kinder, die sich folgendermaßen über die sozialen Schichten verteilen:

Tab. 10: Zahl der Kinder nach sozialer Schicht

Soziale Schicht	durchschnittliche Zahl der Kinder	Standard abweichung	N
1	2,79	1,19	14
2	3,00	1,23	26
3	2,39	1,24	18
4	2,30	1,13	20
5	2,80	0,95	20
6	2,93	1,03	15

Gegenüber der repräsentativen Untersuchung von Björnsson, Edelstein und Kreppner (1977), die dieser Untersuchung voranging, zeigen sich deutliche Abweichungen in der Kinderzahl. Damals, die Daten wurden 1965/66 erhoben, betrug die durchschnittliche Kinderzahl 3,61 und die Verteilung über die sozialen Schichten variierte kaum. In der vorliegenden Stichprobe liegt die durchschnittliche Kinderzahl bei fast einem Kind weniger und es zeichnet sich im Vergleich zu den beiden unteren und oberen sozialen Schichten eine geringere Kinderzahl bei den mittleren sozialen Schichten 3 und 4 ab. Inwieweit diese Zahlen Veränderungen in der Bevölkerungsentwicklung oder Effekte der Stichprobenziehung abbilden muß hier offen bleiben.

Eine Überprüfung der Geschwisterkonstellationsvariablen auf Zusammenhänge mit dem Fähigkeitsniveau im Lehrerurteil führte zu zwei statistisch signifikanten Ergebnissen: (1) Das Lehrerurteil zeigte einen Zusammenhang mit den Altersabständen zum nächstälteren Geschwister (Chi-Quadrat (df = 3) 8,81, $p < .03$) und (2) mit den Altersabständen und dem Geschlecht des nächstälteren Geschwisters (Chi-Quadrat (df = 5) 13,59, $p < .02$). Der erste Effekt war darauf zurückzuführen, daß Kinder mit hohen Fähigkeiten im Lehrerurteil signifikant seltener ältere Geschwister mit einem geringen Altersabstand hatten, der zweite Effekt hing damit zusammen, daß Kinder mit hohen Fähigkeiten im Lehrerurteil signifikant seltener ältere Brüder mit geringem Altersabstand hatten. Da die Stichprobe nach hohen und niedrigen Fähigkeiten im Lehrerurteil stratifiziert war, und das Lehrerurteil einen hochsignifikanten Einfluß ($F(1/81) = 30.39$ $p < .0001$) auf das Niveau soziomoralischer Argumentationen hat, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob die hier aufgetretenen Effekte der Geschwisterkonstellation auch in einer repräsentativen Untersuchung auftauchen würden. Der Zusammenhang der Geschwisterkonstellation mit dem Fähigkeitsniveau der Kinder im Lehrerurteil stützt jedoch die Befunde.

9. Interpretation

In der vorliegenden Arbeit ging es um die Frage, ob Geschwister in Abhängigkeit von Geschlecht und Altersabstand einen Einfluß auf die soziomoralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Alter von sieben bis 15 Jahren haben. Um dies zu untersuchen, wurden verschiedene Geschwisterkonstellationsvariablen gebildet. Drei Variablen bezogen sich auf die Gesamtheit der Geschwister: Die Anzahl der Kinder (Einzelkind, ein, zwei, drei - fünf Geschwister), die Stellung in der Geschwisterreihe (erstes, zweites, drittes, viertes bis sechstes Kind) und die Geschwisterposition (Einzelkind, ältestes, mittleres und jüngstes Kind). Die anderen Variablen bezogen sich jeweils auf das nächstältere oder nächstjüngere Geschwister und differenzierten nach dessen Geschlecht und/oder Altersabstand.

9.1 Anzahl der Kinder, Stellung in der Geschwisterreihe und Geschwisterposition

Vor dem Hintergrund des "confluence model" von Zajonc und Marcus (1975) wurde erwartet, daß Kinder mit vielen Geschwistern auf niedrigeren Niveaus soziomoralischen Verstehens liegen würden als Kinder mit wenigen Geschwistern. Dasselbe gilt für Kinder mit einer Stellung weiter hinten in der Geschwisterreihe gegenüber Kindern, die eine vordere Stellung einnehmen. Den Annahmen des Modells zufolge setzt sich das mittlere Gesamtniveau einer Familie aus den Einzelniveaus der Familienmitglieder zusammen. Die Höhe des Gesamtniveaus hängt von der Anzahl der Kinder ab, weil in einer Familie mit vielen Kindern die Eltern mit einem relativ geringeren Gewicht eingehen als in einer Familie mit wenigen Kindern. Außerdem spielt die Stellung in der Geschwisterreihe eine Rolle, weil sich das mittlere Gesamtniveau für früher geborene Kinder erst durch die Geburt nachfolgender Geschwister verringert, später geborene Geschwister dagegen schon von Geburt an mit dem niedrigeren Gesamtniveau konfrontiert sind. Darüber hinaus sind die Altersabstände zu den früher geborenen Geschwistern von Bedeutung, denn je weiter entwickelt ältere Geschwister sind, mit desto höherem Niveau gehen sie in das mittlere Gesamtniveau ein.

Weder die Anzahl der Kinder noch die Stellung in der Geschwisterreihe (erstes, zweites, drittes, viertes - sechstes Kind) zeigte den erwarteten Einfluß auf das Niveau soziomoralischen Verstehens. Das bedeutet, daß die vorliegende Untersuchung keine Anhaltspunkte dafür liefert, daß sich die Annahmen des "confluence model" auf die Entwicklung soziomoralischen Verstehens übertragen lassen. Endgültige Schlußfolgerungen sollten jedoch nicht gezogen werden, denn das "confluence model" wurde auf der Grundlage

einer extrem großen Stichprobe entwickelt, so daß schon geringe Mittelwertunterschiede Signifikanz erlangten. In der vorliegenden Untersuchung waren die Fallzahlen sehr viel geringer, außerdem wurden die Altersabstände, die im "confluence model" einen wichtigen Faktor darstellen, nicht kontrolliert.

Vor dem Hintergrund des "confluence model" wurde außerdem erwartet, daß jüngste Kinder und Einzelkinder auf niedrigeren Niveaus soziomoralischen Verstehens liegen würden als älteste und mittlere Kinder. Nach Zajonc und Marcus profitieren ältere Geschwister in ihrer Entwicklung dadurch, daß sie jüngeren Geschwistern etwas beibringen [teaching effect]. Jüngsten Geschwistern und Einzelkindern fehlt diese Möglichkeit. In der vorliegenden Untersuchung hatte die Geschwisterposition (Einzelkind, ältestes, mittleres, jüngstes Kind) jedoch keinen Effekt, so daß auch diese Annahme in bezug auf die Entwicklung soziomoralischen Verstehens nicht bestätigt werden konnte. Die Vermutung von Stoneman, Brody und MacKinnon (1984), nach der ältere Geschwister durch die Teilhabe an verschiedenen Interaktionssystemen Entwicklungsvorteile gegenüber jüngeren Geschwistern haben, wurde ebenfalls nicht bestätigt. Ältere Geschwister (älteste und mittlere Kinder) zeigten im Schnitt keine höheren Niveaus soziomoralischen Verstehens als Einzelkinder oder jüngste Geschwister. Diese Ergebnisse bedeuten nicht, daß die Geschwisterposition überhaupt keinen Einfluß auf die Entwicklung soziomoralischer Kompetenzen hat. Sie zeigen lediglich an, daß die Effekte so allgemein, wie sie hier geprüft wurden, d.h. ohne Kontrolle der Altersabstände und der Geschlechterzusammensetzung, nicht auftreten.

9.2. Altersabstand und Geschlecht des nächstjüngeren bzw. nächstälteren Geschwisters

Neben den Geschwisterkonstellationsvariablen, die sich auf die Gesamtheit der Geschwister bezogen, wurde eine Reihe weiterer Variablen getestet, die sich jeweils nur auf den Probanden und das nächstjüngere bzw. auf den Probanden das nächstältere Geschwister bezogen. Von den Variablen, die sich auf den Probanden und das nächstjüngere Geschwister bezogen, zeigte lediglich das Geschlecht des nächstjüngeren Geschwisters punktuell, d.h. heißt nur im Alter von 15 Jahren, einen signifikanten Einfluß. Probanden mit einem jüngeren Bruder lagen auf höheren soziomoralischen Niveaus als Probanden mit einer jüngeren Schwester (vgl. Abb. 11). Es wäre interessant gewesen, diesen Effekt im Zusammenhang mit dem Geschlecht der Probanden zu untersuchen, denn vermutlich sind es vor allem Mädchen, die von jüngeren Brüdern profitieren. Erstens bringen Mädchen jüngeren Geschwistern häufiger etwas bei (Buhrmester & Furman, 1990) und zweitens dürften die Interessen und Ansichten von Mädchen und

Jungen stärker divergieren als die von gleichgeschlechtlichen Geschwistern²⁰. Daß der Effekt erst im Alter von 15 Jahren auftritt, könnte damit zusammenhängen, daß Interessenunterschiede zwischen männlichen und weiblichen Geschwistern erst in der Adoleszenz zum Tragen kommen. In gewisser Weise bestätigen sich hier die Befunde von Goebel (1985), die gezeigt haben, daß die Geschlechterzusammensetzung von Geschwistern einen nicht zu vernachlässigenden Einflußfaktor für den Erwerb sozialer Verstehensleistungen darstellt.

Von den Variablen, die sich auf den Probanden und das nächstältere Geschwister bezogen, zeigten sowohl der Altersabstand als auch der Altersabstand im Zusammenhang mit dem Geschlecht des nächstälteren Geschwisters deutliche Effekte. Probanden mit einem mindestens vier Jahre älteren Geschwister lagen zu allen vier Meßzeitpunkten²¹ auf höheren Niveaus soziomoralischen Verstehens als Probanden mit einem älteren Geschwister mit geringerem Altersabstand (vgl. Abb. 12). Die zusätzliche Klassifizierung nach dem Geschlecht des nächstälteren Geschwisters zeigte, daß es vor allem Probanden mit einer mindestens vier Jahre älteren Schwester waren, die sich signifikant von Probanden mit einem älteren Geschwister mit geringerem Altersabstand unterschieden (vgl. Abb. 13)²². Das Geschlecht des nächstälteren Geschwisters allein zeigte keinen Einfluß.

Der differentielle Einfluß älterer Geschwister auf die soziomoralische Entwicklung jüngerer Geschwister kann auf Unterschiede der emotionalen und kognitiven Qualität von Geschwisterbeziehungen zurückgeführt werden. Die oben dargestellten Studien (Furman & Buhrmester, 1985b; Buhrmester & Furman, 1990; Minett, Vandell & Santrock, 1983; Vandell, Minett & Santrock, 1987), in denen die sozio-emotionale Bedeutung bzw. die Verhaltensweisen von Geschwistern in Abhängigkeit von der Geschwisterkonstellation untersucht wurden, ergaben folgendes Bild: Geschwisterbeziehungen mit geringen Altersabständen waren durch mehr gemeinsame Aktivitäten, aber auch durch häufigere Konflikte gekennzeichnet. In Geschwisterbeziehungen mit größeren Altersabständen zeigten sich größere Status- und Machtunterschiede und weniger Rivalitäten. Ältere Geschwister zeigten häufiger dominierende, betreuende und lehrende Verhaltensweisen. Jüngere Geschwister ordneten sich häufiger unter und bewunderten ihre älteren Geschwister. Übereinstimmend wurde berichtet, daß ältere Schwestern häufiger als ältere Brüder lehrende und betreuende Funktionen übernehmen. Nach den Ergebnissen der

²⁰ Die Mittelwerte von Mädchen mit einem jüngeren Bruder lagen etwas über den Mittelwerten von Jungen mit einem jüngeren Bruder. Allerdings läßt sich nicht beurteilen, ob dieser Unterschied auf das Geschlecht des jüngeren Geschwisters oder auf den allgemeinen Geschlechtseffekt zurückzuführen ist.

²¹ Die meßzeitpunktspezifischen F-Werte waren im Alter von sieben, zwölf und 15 Jahren signifikant.

²² F-Werte waren im Alter von sieben, neun und 15 Jahren signifikant.

vorliegenden Untersuchung haben Geschwister mit geringen Altersabständen trotz der häufigeren gemeinsamen Aktivitäten und der größeren Intimität einen weniger förderlichen Einfluß auf die Entwicklung soziomoralischen Verstehens als ältere Schwestern mit einem großen Altersabstand. Der Effekt der älteren Schwestern mit einem großen Altersabstand kann mit unterschiedlichen Aspekten der Geschwisterbeziehung im Zusammenhang stehen: Erstens sind Geschwisterbeziehungen mit einem großen Altersabstand allgemein durch weniger Rivalitäten, d.h. durch eine positivere emotionale Atmosphäre gekennzeichnet, zweitens ergeben sich durch den großen Altersabstand entsprechende Kompetenzunterschiede, so daß das jüngere Geschwister eher vom älteren lernen kann, und drittens zeigten sich ältere Schwestern aufgrund geschlechtsspezifischer Sozialisations- und Identifikationsprozesse eher bereit, sich um jüngere Geschwister zu kümmern und ihnen etwas zu erklären.

9.2.1. Kognitiv-strukturtheoretische Interpretation

In der vorliegenden Arbeit wurde anhand verschiedener kognitionspsychologischer Studien versucht, die kognitive Qualität der Geschwisterbeziehungen und die Mechanismen der kognitiven Einflußnahme näher zu bestimmen. Die Untersuchungen von Turiel (1966) und Rest, Turiel und Kohlberg (1969) hatten gezeigt, daß Argumentationen auf einer Stufe über dem dominierenden Niveau der Probanden einen stimulierenden Einfluß auf die soziomoralische Entwicklung ausüben. In einer weiteren Untersuchung von Berkowitz, Gibbs und Broughton (1980) wurde die optimale Stufendiskrepanz bei einem Abstand unterhalb einer vollen Stufe identifiziert, er lag in ihrer Untersuchung bei einer Drittelstufe. Kognitiv-strukturtheoretischen Annahmen zufolge vollzieht sich die Entwicklung soziomoralischen Verstehens als langsamer Prozeß der Transformation kognitiver Strukturen zu Strukturen höherer Ordnung. Diese Strukturen wurden als Sequenz aufeinander aufbauender Entwicklungsstufen beschrieben (Kohlberg, 1969; Selman, 1984). Für die Auswertung der vorliegenden Interviews enthielt diese Sequenz sowohl volle als auch transitionale Stufen (Keller, 1996). Die Analysen der Interviews über einen Entwicklungszeitraum von acht Jahren zeigten, daß die Transformation von einer Halbstufe zur nächsten einen Zeitraum von drei bis vier Jahren in Anspruch nahm (Keller, 1996). Sofern man davon ausgeht, daß sich die Geschwister der Probanden ähnlich entwickeln wie die Probanden selbst, entspricht ein Altersabstand von ein bis zwei Jahren einer nur geringen kognitiven Diskrepanz von unter einer Halbstufe, ein Altersabstand von drei bis vier Jahren entspricht einer kognitiven Diskrepanz von ungefähr einer Halbstufe, und ein Altersabstand von mindestens vier Jahren einer kognitiven Diskrepanz von mindestens einer Halbstufe und mehr. In Anlehnung an die Untersu-

chung von Berkowitz, Gibbs und Broughton (1980), in der sich eine kognitive Diskrepanz von einer Drittstufe als am förderlichsten erwies, wurde die These formuliert, daß ältere Geschwister mit einem geringen Altersabstand einen größeren Einfluß auf die soziomoralische Entwicklung ausüben könnten als ältere Geschwister mit einem größeren Altersabstand. Diese These hat sich nicht bestätigt. Die Ergebnisse zeigen im Gegenteil, daß Kinder mit einem älteren Geschwister mit geringem Altersabstand auf relativ niedrigen Niveaus soziomoralischen Verstehens lagen, während vor allem ältere Schwestern mit einem großen Altersabstand (mindestens vier Jahre) einen positiven Einfluß auf die Entwicklungsniveaus jüngerer Geschwister ausübten²³.

Dieser positive Einfluß älterer Schwestern mit einem großen Altersabstand läßt sich vor dem Hintergrund einer Studie von Walker und Taylor (1991) erklären. Die Autoren haben den Einfluß des Diskussionsverhaltens von Eltern auf die soziomoralische Entwicklung von Kindern untersucht. Für 80 Diskussionen von Vätern und Müttern mit einem ihrer Kinder (im Alter zwischen sechs und 15 Jahren) über hypothetische und eigene moralische Konflikte wurden sowohl die Argumentationsniveaus als auch das Verhalten der Eltern und Kinder kodiert. Außerdem wurden in Einzelinterviews die individuellen soziomoralischen Kompetenzen von Eltern und Kindern ermittelt. Um Entwicklungsfortschritte der Kinder erfassen zu können, wurden zwei Jahren später nochmals Einzelinterviews durchgeführt. Die Ergebnisse zeigten erstens, daß die Eltern in den Diskussionen mit ihren Kindern auf niedrigeren Niveaus argumentierten, als es ihren individuell ermittelten Kompetenzen entsprach. Dabei hing es von den Kompetenzniveaus der Kinder ab, wie weit die Eltern ihr Argumentationsniveau anpaßten. Bei Kindern mit niedrigem Kompetenzniveau argumentierten die Eltern im Schnitt mit einer relativ größeren Stufendiskrepanz als bei Kindern mit höherem Kompetenzniveau²⁴. Zweitens zeigten die Ergebnisse, daß die Kinder in den Diskussionen mit den Eltern höhere Argumentationsniveaus erreichten als es ihren individuell ermittelten Kompetenzen entsprach. Dies entspricht den Befunden von Rest, Turiel und Kohlberg (1969), wonach passiv vorhandene Fähigkeiten in den gemeinsam geführten Diskussionen durch kompetentere Interaktionspartner (in diesem Fall die Eltern) aktiviert werden können. Drittens ergab sich kein direkter Zusammenhang zwischen den individuell ermittelten Kompetenzen der Eltern und den Entwicklungsfortschritten der Kinder. Vielmehr hingen die Entwicklungsfortschritte der Kinder von dem Verhalten der Eltern und der Stufendiskrepanz der

²³ Sämtliche Analysen, die den Altersabstand von Geschwistern betreffen, wurden zunächst mit der berichteten Klassifizierung (bis 3 Jahre versus mindestens 4 Jahre) sowie außerdem mit einer alternativen Klassifizierung (bis 2 Jahre versus mindestens 3 Jahre) durchgeführt. Für die letztgenannte Klassifizierung ergaben sich zwar tendenziell dieselben Effekte, diese wurden jedoch nicht signifikant.

²⁴ Bei Kindern auf Stufe 1-2 argumentierten die Eltern ca. 1 1/2 Stufen über dem Niveau der Kinder, bei Kindern auf Stufe 2-3 argumentierten die Eltern nur 1/2 Stufe über dem Niveau der Kinder.

Argumentationen während der gemeinsam geführten Diskussionen ab. Eltern, die in den Diskussionen mit hoher Stufendiskrepanz argumentierten (ca. eine Stufe über dem Niveau der Kinder) und gleichzeitig ein Diskussionsverhalten zeigten, das zur Darstellung der eigenen Meinung ermutigte sowie affektive Unterstützung signalisierte, hatten einen größeren Einfluß auf Entwicklungsfortschritte der Kinder als Eltern, die jeweils nur mit einer größeren Stufendiskrepanz argumentierten oder nur unterstützende Verhaltensweisen zeigten. Demnach wurden Entwicklungsfortschritte vor allem durch das Zusammenspiel von kognitiver Stufendiskrepanz und emotionaler Unterstützung induziert. Dieser Befund läßt sich für die Erklärung des Effekts von älteren Schwestern mit großem Altersabstand heranziehen. Offenbar argumentieren ältere Schwestern mit einem Altersabstand von mindestens vier Jahren - ähnlich wie Eltern - auf einem qualitativ höheren Niveau (mindestens eine Halbstufe) und bieten gleichzeitig - im Gegensatz zu älteren Brüdern - die notwendige soziale und emotionale Unterstützung. Vor dem Hintergrund dieser Untersuchung kann außerdem angenommen werden, daß nicht nur ältere Schwestern mit einem Altersabstand von drei bis vier Jahren, d.h. mit einem Kompetenzunterschied, der eher im Bereich der optimalen Stufendiskrepanz liegen dürfte, sondern auch die mit einem Altersabstand von deutlich mehr als vier Jahren einen positiven Einfluß haben. Bei großen kognitiven Diskrepanzen passen ältere Schwestern wahrscheinlich - ähnlich wie Eltern - ihre Argumentationsniveaus bis zu einem gewissen Grad den Kompetenzen der jüngeren Geschwister an, so daß davon ausgegangen werden kann, daß auch ältere Schwestern mit sehr großen Altersabständen in den Gesprächen mit ihren jüngeren Geschwistern im Bereich optimaler Stufendiskrepanz (eine Halbstufe bis eine volle Stufe über dem Niveau der jüngeren Geschwister) argumentieren.

Weiter oben wurde bereits angesprochen, daß sich in der vorliegenden Untersuchung kein "teaching effect", d.h. kein Entwicklungsvorsprung älterer Geschwister gegenüber Kindern, die keine jüngeren Geschwister haben, gezeigt hat. Dabei schien es plausibel anzunehmen, daß ältere Geschwister durch lehrendes Verhalten ihre eigenen sozialkognitiven Fähigkeiten weiterentwickeln, denn anderen etwas beibringen erfordert soziale Perspektivenübernahme und kommunikative Kompetenz. Anhand einer Untersuchung von Mugny und Doise (1978) wurde diese Annahme weiter ausdifferenziert. Den Ergebnissen zufolge profitierten relativ weit entwickelte Interaktionspartner mehr durch die Kooperation mit einem weniger kompetenten Interaktionspartner als durch die Kooperation mit einem gleich weit entwickelten. Die Autoren erklärten diesen Befund damit, daß weiter entwickelte Interaktionspartner unangemessene Lösungsstrategien der weniger weit entwickelten Partner leichter erkennen und kritisieren konnten und dabei auf eigene Widersprüche stießen, deren Überwindung kognitive Restrukturierungen nach

sich zogen. Vor diesem Hintergrund wurde überprüft, ob Probanden mit einem mindestens vier Jahre jüngeren Geschwister, d.h. mit einer kognitiven Diskrepanz von mindestens einer Halbstufe, höhere soziomoralische Niveaus aufweisen als Probanden mit einem jüngeren Geschwister mit geringerem Altersabstand. Die entsprechende Klassifikationsvariable zeigte keinen Effekt. Auch die Differenzierung nach Altersabstand und Geschlecht des jüngeren Geschwisters blieb ohne Ergebnisse. Es kann also festgehalten werden, daß ältere Geschwister, selbst wenn sie einen größeren Altersabstand zum nächstjüngeren Geschwister haben, nicht vom Umgang mit diesem profitieren. Anderen etwas beibringen, eigene Sichtweisen erklären und verteidigen, scheint die soziomoralische Entwicklung nicht in gleichem Maße zu fördern wie von anderen etwas beigebracht zu bekommen, bzw. mit Sichtweisen auf höheren Niveaus konfrontiert zu werden. Möglicherweise zeichnet sich hier ein Unterschied zwischen dem Erlernen von kognitiven und sozialkognitiven Konzepten ab. Die logischen Strukturen kognitiver Konzepte können unter Umständen leichter ohne die Vermittlung von Wissen durch andere rekonstruiert werden als die Bedeutungen sozialkognitiver Konzepte²⁵.

9.2.2. Piaget versus Vygotskij

Nach Piaget (1973) bildet die Kooperation unter Gleichgestellten, d.h. die Möglichkeit zur freien Aushandlung sozialer Regeln, eine wichtige Voraussetzung für die moralische Entwicklung. Youniss (1994) und Keller und Edelstein (1993) argumentierten, daß Freundschaftsbeziehungen besondere Kontexte der soziomoralischen Entwicklung darstellen, weil die Herstellung und Aufrechterhaltung von Nähe und Vertrauen soziomoralische Sensibilitäten erfordert, die erst im Laufe der Entwicklung erlernt werden. Es wurde angenommen, daß Geschwisterbeziehungen mit geringen Altersabständen eher dem Bild einer engen kooperativen Beziehung entsprechen als Geschwisterbeziehungen mit großen Altersabständen. Dementsprechend wurde die These aufgestellt, daß Interaktionen mit Geschwistern mit geringen Altersabständen eher entwicklungsfördernd sein dürften als die mit Geschwistern mit großen Altersabständen. Die Ergebnisse zeigten jedoch im Gegenteil, daß Interaktionen mit kompetenteren älteren Schwestern in stärkerem Maße entwicklungsfördernd waren. Schon die Untersuchungen von Cicirelli (1972) und Azmitia und Hesser (1993) hatten gezeigt, daß lehrendes Verhalten (erklären, beschreiben, definieren) älterer Geschwister, insbesondere älterer Schwestern, kognitive Leistungen jüngerer Geschwister positiv beeinflusste. In diesen beiden Untersuchungen

²⁵ Nach Piaget löst die Überwindung des Widerstands des Objekts - nicht die Vermittlung durch andere - kognitive Entwicklungsfortschritte aus. Das Verständnis sozialer Sachverhalte ist möglicherweise stärker auf die interpersonale Vermittlung sozialer Deutungen angewiesen.

lag der Altersabstand jedoch bei zwei Jahren und wurde nicht variiert. Nach unseren Ergebnissen ist ein Altersabstand von mindestens vier Jahren für das jüngere Geschwister vorteilhafter als ein Altersabstand von zwei Jahren. Das entspricht einer weiteren Untersuchung von Cicirelli (1974), in der jüngere Geschwister mehr durch Hilfeleistungen älterer Geschwister mit großen Altersabständen profitierten als durch Hilfeleistungen älterer Geschwister mit geringen Altersabständen. Daß insbesondere ältere Schwestern mit großen Altersabständen die soziomoralische Entwicklung jüngerer Geschwister fördern ist eher mit der Theorie Vygotskijs (1969) zu vereinbaren ist, derzufolge Entwicklungsprozesse maßgeblich durch kompetentere Interaktionspartner vermittelt werden. Diese Interpretation wird durch eine Untersuchung von McGillicuddy-de Lisi (1993) unterstützt. 86 Probanden im Alter von fünf bis sieben Jahren wurden bei der gemeinsamen Bearbeitung einer Aufgabe (Oregon Preschool Test of Interpersonal Behavior, vgl. Paulson, Whittemore, McDonald, Hirschon & Triplet, 1971), entweder mit einem jüngeren Geschwister (nicht unter drei Jahre alt) oder mit einem älteren Geschwister (mit unterschiedlichem Altersabstand) beobachtet. Im Durchschnitt betrug der Altersabstand ungefähr drei Jahre. Die Stichprobe bestand zur Hälfte aus Kindern mit sprachlich-kommunikativen Störungen. Kodiert wurden die Niveaus kooperativen Verhaltens: Niveau 0 umfaßte behindernde Verhaltensweisen (verbale Kritik, Spott), Niveau 1 umfaßte minimale Kooperationen (Zusehen, parallele Aktivitäten ohne erkennbares Eingehen oder Aufmerksamkeit für das Geschwister), Niveau 2 umfaßte aktive Interaktionen ohne Reziprozität (Nachahmen, verbale Interaktionen ohne geteiltes Produkt), Niveau 3 umfaßte präkooperatives Verhalten (Austausch unter Beteiligung beider Geschwister, aber ohne wirkliche Kooperation, bei der beide Interaktionspartner Ideen beisteuern und Richtungsvorschläge machen), Niveau 4 umfaßte kooperatives Verhalten (Reziprozität und Gegenseitigkeit des Verhaltens, d.h. Kombination von Fähigkeiten, Austausch von Ideen, gemeinsame Verteilung von Aufgaben). Zunächst wurde ein Index gebildet, der das individuelle Kooperationsniveau der Probanden angab, außerdem wurde ein Index für das Niveau der Geschwisterinteraktion insgesamt berechnet und schließlich wurde der relative Anteil kodiert, den die Probanden an den Handlungsregulierungen hatten: (1) Handlungsstrategien vorschlagen, (2) Vorschläge akzeptieren, mit ihnen übereinstimmen und sie befolgen, (3) Vorschläge modifizieren oder Gegenvorschläge machen. Die Ergebnisse zeigten, daß die Geschwisterinteraktionen insgesamt auf höheren kooperativen Niveaus lagen, wenn die Probanden (alle im Alter zwischen fünf und sieben Jahren) mit einem älteren Geschwister zusammenarbeiteten als wenn sie mit einem jüngeren Geschwister zusammenarbeiteten (unabhängig von den sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten der Kinder). Außerdem zeigte sich, daß ältere Geschwister häufiger kooperatives Verhalten auf niedrigerem Niveau an den Tag legten

als gleichaltrige jüngere Geschwister. Dabei kamen Verhaltensweisen auf Niveau 0 und 1 insgesamt selten vor. Verhaltensweisen auf Niveau 2 traten häufiger bei älteren Geschwistern auf (und zwar unabhängig von ihren sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten). Verhaltensweisen auf Niveau 3 traten ebenfalls häufiger bei älteren Geschwistern auf (jedoch nur bei Kindern ohne sprachlich-kommunikative Störungen). Verhaltensweisen auf Niveau 4 traten häufiger bei jüngeren Geschwistern auf (unabhängig von ihren sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten). Kinder ohne sprachlich-kommunikative Störungen schlugen insgesamt häufiger Handlungsstrategien vor als Kinder mit sprachlich-kommunikativen Störungen. Darüber hinaus schlugen ältere Geschwister ohne sprachlich-kommunikative Störungen häufiger Handlungsstrategien vor als jüngere Geschwister, ältere Geschwister mit sprachlich-kommunikativen Störungen schlugen genauso selten Handlungsstrategien vor wie jüngere Geschwister. Jüngere Geschwister ordneten sich den Vorschlägen häufiger unter (unabhängig von den sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten). Die Ergebnisse bestätigen erstens die Rollenasymmetrie zwischen älteren und jüngeren Geschwistern. Ältere Geschwister dominierten und regulierten die Interaktionen stärker als jüngere Geschwister. Zweitens zeigte sich, daß ältere Geschwister mit sprachlich-kommunikativen Störungen nicht in gleichem Maße handlungsregulierende Funktionen übernahmen wie ältere Geschwister ohne sprachlich-kommunikative Störungen. Sie schlugen seltener Handlungsstrategien vor und zeigten seltener Verhaltensweisen auf Niveau 3. Dieser Befund stützt McGillicuddy-de Lisi zufolge die Annahme Vygotskijs, daß sprachlich-kommunikative Fähigkeiten eine wichtige Voraussetzung für die soziale Regulierung von Interaktionen bilden. Drittens zeigten die Ergebnisse, daß das kooperative Niveau der Geschwisterinteraktion insgesamt eine kritische Einflußgröße für das individuelle Niveau der Probanden darstellt. Jüngere Geschwister zeigten in der Zusammenarbeit mit ihren älteren Geschwistern Verhalten auf höheren kooperativen Niveaus als (gleichaltrige) ältere Geschwister in Zusammenarbeit mit ihren jüngeren Geschwistern. Dies stützt die Annahme, daß die Interaktionen mit älteren Geschwistern einen Kontext der Aktivierung der "zone of proximal development" (Vygotskij) bilden. Sie bieten die Möglichkeit und die Herausforderung, auf höheren als den vorgängig etablierten individuellen Niveaus zu agieren. Übertragen auf die vorliegenden Befunde würde das bedeuten, daß ältere und kompetentere Schwestern in den alltäglichen Interaktionen durch Argumentationen ("operative Transaktionen", vgl. Kap. 6) die zunächst nur passiv repräsentierten soziomoralischen Verstehensleistungen auf höherer Stufe aktivieren und dadurch den Prozeß der Assimilation von Deutungsmustern und Akkommodation kognitiver Strukturen stimulieren.

9.3. Der Einfluß von Geschwistern im Entwicklungsverlauf

Die Studien, in denen die sozio-emotionale Bedeutung und die Verhaltensweisen von Geschwistern untersucht wurden (Buhrmester & Furman, 1990; Vandell, Minett & Santrock, 1987), hatten gezeigt, daß die Intensität von Geschwisterbeziehungen mit zunehmendem Alter abnahm. Außerdem verringerten sich aufgrund der relativ schnelleren Entwicklung der jüngeren Geschwister im Vergleich zu den älteren die Kompetenz- und Machtunterschiede. Es wurde vermutet, daß damit auch betreuendes und lehrendes Verhalten abnimmt und sich dadurch ein möglicher Einfluß älterer Geschwister auf die soziomoralische Entwicklung jüngerer verringern könnte. Entgegen dieser Vermutung blieben die Unterschiede zwischen Probanden mit einer mindestens vier Jahre älteren Schwester und Probanden mit einem älteren Geschwister mit geringerem Altersabstand über den gesamten Entwicklungszeitraum (vom Alter von sieben bis 15 Jahren) bestehen. Möglicherweise verringern sich die Macht- und Kompetenzunterschiede zwischen älteren und jüngeren Geschwistern nicht so weit, daß die älteren Geschwister ihren Einfluß verlieren. Oder aber die Unterschiede, die sich aufgrund der Interaktionen mit älteren und kompetenteren Geschwistern bereits in früheren Jahren herausgebildet haben, bestehen trotz nachlassenden Einflusses bis zur Adoleszenz fort.

9.4. Einige familiensystemische Gesichtspunkte

Einige familiensystemische Überlegungen können dazu beitragen, die vorgefundenen Mittelwertunterschiede zwischen Einzelkindern, ältesten Kindern und Kindern mit älteren Geschwistern zu erklären. Einzelkinder und älteste Kinder wiesen relativ hohe Niveaus soziomoralischen Verstehens auf. Bei Einzelkindern könnte das darauf zurückgeführt werden, daß sie die Eltern als kompetente Interaktionspartner zu ihrer alleinigen Verfügung haben. Auch ältesten Kindern stehen nur die Eltern als kompetente Interaktionspartner zur Verfügung, allerdings nicht so häufig wie Einzelkindern. Daß sie dennoch relativ hohe Niveaus soziomoralischen Verstehens zeigten, hängt möglicherweise mit der Qualität der Interaktionen zusammen. Wahrscheinlich erteilen Eltern ältesten Kindern häufiger Instruktionen als Einzelkindern und jüngeren Geschwistern, da älteste Kinder in der Regel mehr Verantwortung im Haushalt und bei der Betreuung von jüngeren Geschwistern übertragen bekommen. Jüngere Geschwister werden dagegen mit ihren Problemen häufiger an ihre älteren Geschwister verwiesen. Wie die Ergebnisse zeigen, kann sich dies bei einem geringen Altersabstand negativ auf die Entwicklung jüngerer Geschwister auswirken, denn diese älteren Geschwister haben offenbar nicht die Fähigkeit, ihren jüngeren Geschwistern etwas beizubringen. Dagegen scheint es sich bei einem großen Altersabstand durchaus positiv auszuwirken, wenn die jüngeren

Geschwister sich mit ihren Problemen an die älteren Geschwister wenden. Die jüngeren Geschwister haben in diesem Fall neben den Eltern einen weiteren kompetenten Ansprechpartner zur Verfügung, vorausgesetzt, das ältere Geschwister ist bereit, sich um die Belange des jüngeren zu kümmern. Dies schien bei älteren Schwestern eher der Fall zu sein als bei älteren Brüdern. Ältere Schwestern haben möglicherweise sogar ein besseres Gespür für die Bedürfnisse des jüngeren Geschwisters als die Eltern, da sie leichter an gemeinsame Erfahrungsgrundlagen anknüpfen können.

10. Schluß

Die Ergebnisse dieser Arbeit haben gezeigt, daß Geschwister als signifikante Andere in Abhängigkeit von Altersabstand und Geschlecht einen unterschiedlichen Einfluß auf die soziomoralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben. Kinder mit einem älteren Geschwister mit geringem Altersabstand lagen über den gesamten Entwicklungszeitraum hinweg auf vergleichsweise niedrigen Niveaus soziomoralischen Verstehens. Dagegen erwiesen sich ältere Schwestern mit einem großen Altersabstand (mindestens vier Jahre) als besonders entwicklungsfördernd für jüngere Geschwister. Vor dem Hintergrund kognitiv-struktureller Theorie und Forschung wurde angenommen, daß ältere Geschwister mit einem Altersabstand von mindestens vier Jahren über qualitativ weiter entwickelte soziomoralische Kompetenzen verfügen und das jüngere Geschwister im alltäglichen Umgang mit Argumentationen auf höheren Stufen konfrontieren. Der Kompetenzunterschied zwischen älteren und jüngeren Geschwistern scheint jedoch nur einer von zwei Einflußfaktoren zu sein. Als ebenso bedeutsam kann die soziale oder emotionale Qualität der Beziehung gelten, denn anders läßt sich nicht erklären, warum ältere Brüder mit einem großen Altersabstand keinen gleichermaßen entwicklungsfördernden Einfluß zeigten. Offenbar sind ältere Schwestern aufgrund geschlechtsspezifischer Sozialisations- und Identifikationsprozesse eher bereit und in der Lage, jüngeren Geschwistern entwicklungsrelevante soziale Deutungsmuster zu vermitteln.

Die Befunde widersprechen der eingangs formulierten These, daß Geschwisterbeziehungen mit einem geringen Altersabstand aufgrund der größeren Intensität und Intimität eher einen Kontext der ko-konstruktiven Wirklichkeitsinterpretation darstellen als Geschwisterbeziehungen mit großen Altersabständen. Geschwisterbeziehungen mit geringen Altersabständen erwiesen sich sogar im Gegenteil als besonders ungünstig, zumindest für die jüngeren Geschwister. Kinder mit einem älteren Geschwister mit geringem Altersabstand lagen nicht nur im Vergleich zu Kindern mit einem älteren Geschwister mit großem Altersabstand, sondern auch im Vergleich zu ältesten und zu Einzelkindern auf relativ niedrigen Niveaus. Ob diese niedrigeren Niveaus eine direkte Folge der Qualität der Geschwisterbeziehung bilden, d.h. auf die größere Rivalität in Geschwisterbeziehungen mit geringen Altersabständen zurückzuführen sind, oder ob sie eher als Folge der Dynamik der familiären Interaktionen zu erklären sind - Kinder mit einem älteren Geschwister mit geringem Altersabstand haben seltener die Gelegenheit zu Interaktionen mit den kompetenteren Eltern oder kompetenteren älteren Geschwistern als Einzelkinder, älteste Kindern und andere jüngere Geschwister - muß offen bleiben. Deutliche Übereinstimmungen finden sich mit den entwicklungstheoretischen Annahmen Vygotskijs (1969), wonach kompetentere ältere Schwestern die Interaktionen mit den

weniger kompetenten jüngeren Geschwistern strukturieren und auf ein Niveau heben, das die individuellen Fähigkeiten der jüngeren Geschwister übersteigt. Die Aktivierung von zunächst nur potentiell entwickelten Versteheleistungen, d.h. von Versteheleistungen die innerhalb der "zone of proximal development" liegen, fördert den Prozeß der Assimilation und Akkommodation kognitiver Strukturen.

Literatur

- Azmitia, M. und Hesser, J. (1993). Why siblings are important agents of cognitive development: a comparison of siblings and peers. *Child Development*, 64, S. 430-444.
- Bell, N., Grossen, M. und Perret-Clermont, A.-N. (1985). Sociocognitive conflict and intellectual growth. In: Berkowitz, M. W. (Hrsg.), *Peer conflict and psychological growth* (S. 41-54). San Francisco: Jossey-Bass.
- Berger, P. L. und Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a. M.: Fischer (Original: *The social construction of reality*. Garden City N. Y.: Doubleday, 1966).
- Berkowitz, M. W., Gibbs, J. C. und Broughton, J. M. (1980). The relation of moral judgement stage disparity to developmental effects of peer dialogues. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, S. 341-357.
- Berkowitz, M. W. und Gibbs, J. C. (1983). Measuring the developmental features of moral discussion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, S. 399-410.
- Björnsson, S., Edelstein, W. und Kreppner, K. (1977). *Explorations in social inequality. Stratification dynamics in social and individual development in Iceland*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Studien und Berichte, Nr. 38).
- Blatt, M. und Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom discussion upon children's level of moral judgement. *Journal of Moral Education*, 4, S. 129-161.
- Bortz, J. (1889). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (3. neu bearb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Brody, G. H., Stoneman, Z. und MacKinnon, C. E. (1982). Role asymmetries in interactions among school-aged children, their younger siblings, and their friends. *Child Development*, 53, S. 1364-1370.
- Buhrmester, D. und Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Development*, 61, S. 1387-1398.
- Buhrmester, D. (1992). Sibling and peer relationships. In: Boer, F. und Dunn, J. (Hrsg.), *Children's sibling relationships: Developmental and clinical issues* (S. 19-40). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Cicirelli, V. G. (1972). The effect of sibling relationship on concept learning of young children taught by child-teachers. *Child Development*, 43, S. 282-287.
- Cicirelli, V. G. (1974). Relationship of sibling structure and interaction to younger sib's conceptual style. *Journal of Genetic Psychology*, 125, S. 37-49.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. und Liebermann, M. (1983). A longitudinal study of moral judgement. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48.

- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hewer, A., Candee, D., Gibbs, J. und Power, C. (1987). *The measurement of moral judgement. Vol. II: Standard issue scoring manual.* New York: Cambridge University Press.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child.* San Francisco: Jossey-Bass Inc. (deutsch: *Die soziale Welt des Kindes.* Frankfurt a. M., Suhrkamp 1984).
- Doise, W., Mugny, G. und Perret-Clermont, A.-N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, S. 367-383.
- Doise, W., Mugny, G. und Perret-Clermont, A.-N. (1976). Social interaction and cognitive development: Further evidence. *European Journal of Social Psychology*, 6, S. 245-247.
- Doise, W. und Mugny, G. (1979). Individual and collective conflicts of centrations in cognitive development. *European Journal of Psychology*, 9, S. 105-108.
- Dunn, J. (1983). Sibling relationships in early childhood. *Child Development*, 54, S. 787-811.
- Eckensberger, L. H. und Silbereisen, R. K. (1980). Einleitung: Handlungstheoretische Perspektiven für die Entwicklungspsychologie sozialer Kognitionen. In: Eckensberger, L. H. und Silbereisen, R. K. (Hrsg.), *Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung* (S. 11-45). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eckensberger, L. (1986). Handlung, Konflikt und Reflexion: Zur Dialektik von Struktur und Inhalt im moralischen Urteil. In: Edelstein, W. und Nunner-Winkler, G. (Hrsg.), *Zur Bestimmung der Moral* (S. 409-442). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Edelstein, W., Keller, M. und Wahlen, K. (1977). Projekt "Kindliche Entwicklung und soziale Struktur": Zwischenbericht für die Grundsatzkonferenz. Unveröffentlichtes Manuskript. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.
- Edelstein, W. (1979). Project Child Development and Social Structure. Vortrag auf dem "Congress of the Scandinavian Association of Psychology", Reykjavik.
- Edelstein, W., Keller, M. und Wahlen, K. (1982). Entwicklung sozial-kognitiver Prozesse: Eine theoretische und empirische Rekonstruktion. In: Geulen, D. (Hrsg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln.* (S. 181-204). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Edelstein, W. und Keller, M. (1982). Perspektivität und Interpretation. Zur Entwicklung des sozialen Verstehens. In: Edelstein, W. und Keller, M. (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation* (S. 9-43). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Edelstein, W., Keller, M. und Schröder, E. (1990). Child development and social structure: A longitudinal study of individual differences. In: Baltes, P. B., Feather-

- man, D. L. und Lerner, R. M. (Hrsg.), *Life-Span Development and Behavior*. (S. 151-185).
- Edelstein, W. (1992). Sozialer Konstruktivismus. Einleitende Bemerkungen zum Programm des Forschungsbereichs Entwicklung und Sozialisation. In: *Sozialer Konstruktivismus Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Beiträge des Forschungsbereichs Entwicklung und Sozialisation, Nr.40)*.
- Edelstein, W., Grundmann, M., Hofmann, V. und Schellhas, B. (1992). Familiäre Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung am Beispiel Angst und Depression. Darstellung eines Forschungsprogramms. In: *Sozialer Konstruktivismus Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Beiträge des Forschungsbereichs Entwicklung und Sozialisation, Nr.40)*.
- Edelstein, W. (1993). Soziale Konstruktion und die Äquilibration kognitiver Strukturen: Zur Entstehung individueller Unterschiede in der Entwicklung. In: Edelstein, W. und Hoppe-Graff, S. (Hrsg.), *Die Konstruktion kognitiver Strukturen*. Bern: Huber.
- Fröhlich, G. C. (1981) Kumulativer Erkenntniszuwachs? Inkonsistenz empirischer Befunde und Barrieren der Kommunikation in der Geschwisterforschung. Dissertation, Universität Wien.
- Furman, W. und Buhrmester, D. (1985a). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, S. 1016-1024.
- Furman, W. und Buhrmester, D. (1985b). Children's perceptions of the qualities of sibling relationships. *Child Development*, 56, S. 448-461.
- Furman, W. und Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, S. 103-115.
- Geulen, D. (1982). Soziales Handeln und Perspektivenübernahme. In: Geulen, D. (Hrsg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln* (S. 24-72). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goebel, B. L. (1985). Relationships between social cognition and sibling constellations. *Psychology, A Quarterly Journal of Human Behavior*, 22, S. 58-65.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Band 1 u. 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, S. 120-126.
- Hofmann, V. (1991). Die Entwicklung depressiver Reaktionen in Kindheit und Jugend: Eine entwicklungspsychopathologische Längsschnittuntersuchung. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Studien und Berichte Nr. 51).

- Jacobsen, T., Edelstein, W. und Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Development Psychology*, 30, S. 112-124.
- Kasten, H. (1993). *Die Geschwisterbeziehung*. Göttingen: Hogrefe.
- Keller, M. (1976). *Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz*. Stuttgart: Klett.
- Keller, M. (1982). Die soziale Konstitution sozialen Verstehens: Universelle und differentielle Aspekte. In: Edelstein, W. und Keller, M. (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation* (S. 266-285). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keller, M. und Reuss, S. (1984). An action-theoretical reconstruction of the development of social-cognitive competence. *Human Development*, 27, S. 211-220.
- Keller, M. und Reuss, S. (1986). Der Prozeß moralischer Entscheidungsfindung. Normative und empirische Voraussetzungen einer Teilnahme am moralischen Diskurs. In: Oser, F., Fatke, R. und Höffe, O. (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung* (S. 124-148). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keller, M. und Wood, P. (1989). Development of friendship reasoning: A study of inter-individual differences in intraindividual change. *Development Psychology*, 25, S. 820-826.
- Keller, M. und Edelstein, W. (1991). The development of socio-moral meaning making: Domains, categories, and perspective-taking. In: Kurtines, W. M. und Gewirtz, J. L. (Hrsg.), *Handbook of Moral Behavior and Development*, Band 2 (S. 89-114). Hillsdale N. J.: Earlbaum.
- Keller, M. und Edelstein, W. (1993). Die Entwicklung eines moralischen Selbst von der Kindheit zur Adoleszenz. In: Edelstein, W. und Nunner-Winkler, G. (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 307-334). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keller, M., Edelstein, W., Fang, F., Schuster, P. und Schmid, C. (1995). Entwicklungslogik und gesellschaftliche Erfahrung in der Entwicklung sozio-moralischen Denkens. In: Trommsdorff, G. (Hrsg.), *Kindheit und Jugend im Kulturvergleich*
- Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Keller, M., Schmid, C. und Berger, C. (1997). Stability and change in sociomoral reasoning from childhood to adolescence. Vortrag auf dem "Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development", Washington.
- Keller, M., Essen, C. v., Mönning, Schuster, P. und Reuss, S. (unveröffentl. Manuskript). *Manual für die Stufenkodierungen zum Freundschaftsdilemma*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Kohlberg, L. (1958). The development of modes of moral thinking in the years ten to sixteen. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.

- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In: Goslin, D. A. (Hrsg.), *Handbook of socialization theory and research*. (S. 347-380). Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In: Lickona, T. (Hrsg.), *Moral development and behavior. Theory, research, and social issues*. (S. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Krappmann, L. und Oswald, H. (1992). Auf der Suche nach den Bedingungen entwicklungsfördernder Ko-Konstruktion in der Interaktion gleichaltriger Kinder. In: *Sozialer Konstruktivismus*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Beiträge des Forschungsbereichs Entwicklung und Sozialisation, Nr.40).
- Krettenauer, T. (1993) Versuch einer Kennzeichnung psychologischer Bedingungen für die Genese von Wertorientierungen. Diplomarbeit, Freie Universität Berlin.
- Lange-Küttner, C. (1992) Die Entwicklung der grafischen Kompetenz beim Kind. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Langenmayr, A. (1985). Geschwisterkonstellation aus empirischer und klinisch-psychologischer Sicht. *Praxis Kinderpsychologie Kinderpsychiatrie*, 34, S. 254-256.
- McGillicuddy-de Lisi, A. V. (1993). Sibling interactions and children's communicative competency. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, S. 365-383.
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft* (1993, 3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: *Mind, self and society*. Chicago: Chicago University Press, 1934).
- Minnett, A. M., Vandell, D. L. und Santrock, J. W. (1983). The effects of sibling status on sibling interaction: Influence of birth order, age spacing, sex of child, and sex of sibling. *Child Development*, 54, S. 1064-1072.
- Mugny, G. und Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8, S. 181-192.
- O'Sullivan, M. und Guilford, J. P. (1976). Six factors of behavioral cognition: understanding other people. *Journal of Educational Measurement*, 12, S. 255-271.
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan, 1932).
- Piaget, J. (1974). *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Rest, J., Turiel, E. und Kohlberg, L. (1969). Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgements made by others. *Journal of Personality*, 37, S. 225-252.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.

- SAS, I. I. (1990). SAS/STAT User's Guide, Version 6, Fourth Edition, Volume 2. Cary, NC: SAS Institute Inc.
- Schellhas, B. (1992) Struktur und Entwicklung von Ängstlichkeit in Kindheit und Jugend. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Schröder, E. (1989). Vom konkreten zum formalen Denken. Bern: Huber.
- Schütz, A. (1974). Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Selman, R. L. (1976). Social-cognitive understanding. A guide to educational and clinical practice. In: Lickona, T. (Hrsg.), Moral development and behavior. Theory, research, and social issues. (S. 299-316). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Selman, R. L. und Jaquette, D. (1977). The development of interpersonal awareness. A manual constructed by the Havard-Judge Baker Social Reasoning Project. Cambridge MA: Havard University Press.
- Selman, R. L. (1984). Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Original: The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses. New York: Academic Press, 1980).
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, S. 283-305.
- Spellbrink, W. (1984). Abwehr- und Bewältigungsprozesse von der mittleren Kindheit bis zur frühen Adoleszenz. Diplomarbeit. Technische Universität Berlin.
- Stoneman, Z., Brody, G. H. und MacKinnon, C. (1984). Naturalistic observations of children's activities and roles while playing with their siblings and friends. *Child Development*, 55, S. 617-627.
- Turiel, E. (1966). An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgements. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, S. 611-618.
- Turiel, E. (1983). Domains and categories in social-cognitive development. In: Overton, W. F. (Hrsg.), *The relationship between social and cognitive development* (S. 53-89). Hillsdale N J: Erlbaum.
- Vandell, D. L., Minnett, A. M. und Santrock, J. W. (1987). Age differences in sibling relationships during middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, S. 247-257.
- Vygotskij, L. S. (1969). Denken und Sprechen. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Walker, L. J. und Taylor, J. H. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. *Child Development*, 62, S. 264-283.

- Wright, G. H. v. (1979). Das menschliche Handeln im Lichte seiner Ursachen und Gründe. In: Lenk (Hrsg.), Handlungstheorien - interdisziplinär, Band 2. München: Fink.
- Youniss, J. (1980). Parents and peers in social development. Chicago: Chicago University Press.
- Youniss, J. (1994). Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Zajonc, R. B. und Markus, G. B. (1975). Birth order and intellectual development. Psychological Review, 82, S. 74-88.

Anhang

Anhang 1a: Friendship story for 7 and 9 year olds (girls)

Sigga and Disa were eight years and very good friends. They had been friends for a long time and played a lot together. Both had other friends, and did other things, but their Sundays together had become something special. Then they played together only the two of them, either at Sigga's place or Disa's place.

One day a new girl, Inga, moved into the neighbourhood. Very soon he became acquainted with the two girls. Right away it seems that Inga and Sigga hit it off very well, but Disa did not like Inga as well. Disa thought that Inga was a show-off, but she also thought that Sigga and Inga spent too much time together.

Once when Inga left the other two alone, Disa told Sigga how she felt about Inga. „What do you think of Inga“ asked Disa. „I thought that she was kind of pushy, butting in on us like that.“ „Come on, Disa, she is new in town and just trying to make friends. The least we can do is to be nice to her.“ „Yeah, but that does not mean we have to be friends with her, does it“ replied Disa. „Anyway, are you coming over this Sunday? I have just got a new Barby doll which I would like to show you. Please come, it has really been dull at home this week.“ „Sure I will be over, Disa.“ With that the two girls ended the discussion.

The same evening Inga phoned Sigga and invited her to the cinema this coming Sunday. The picture was a good one and after the cinema Sigga was invited to Inga's place along with few other girls whom Inga had invited as well. Her mother was going to give them Coca Cola and hot dogs. Now the only problem was that the cinema and the invitation happened to be at the time Sigga had promised to go to Disa's.

Sigga might be able to work things out with Disa most Sundays, but this particular Sunday Disa had really wanted to have Sigga around to talk things over. Sigga did not know what to do. Go to the cinema with Inga and leave her best friend alone when she needed him so much, or stick with her best friend and miss a good time?

Anhang 1b: Friendship story for 12 and 15 year olds (girls)

Sigga and Disa are very good friends and have been so for a long time. They have also more friends whom they are often with, but on Sundays they are always only the two of them together either at Sigga's house or at Disa's.

In the autumn when the school started there came a new girl into the class whose name was Inga. She had not really gotten acquainted with other children but Sigga and Disa. Sigga and Inga liked each other, but Inga annoyed Disa. Disa thought she was too intrusive and that Sigga met her too much.

Once when Sigga and Disa were on their way from school, Disa asked Sigga if she wasn't going to come to her house on Sunday. Disa was very sorrowful and said that she had been so sad this week and wanted therefore to talk to Sigga in peace. Besides she had gotten a new popular record which they could listen to. Sigga promised at once to come.

The same evening Inga phoned Sigga and invited her to a cinema on Sunday. This was the last show of a very popular picture and after the cinema they were going to Inga's house to have Coke and hot dogs. (for 15 year olds substitute pop concert for cinema)

The worst thing about this was that the cinema (pop concert) was on Sunday just at the same time that Sigga had promised to come to Disa. This would not have mattered so much most other Sundays, but just this Sunday Disa needed so much to talk to Sigga. Sigga didn't know what to do. Should she go to the movie (pop concert) and the party with Inga or should she go to her friend Disa.

Anhang 2: Guideline for InterviewA. Conceptualization of problem

- What is the story about?
- What is the problem?
- Why is this a problem?

B. Decision and reasons for decision

Now I want you to imagine that you were S. in this situation and that you would have to decide what to do. There are pretty good reasons for both sides, so there is not one right solution. So I would like to ask you now:

- What would S. do?

If other solution than movie or friend:

Explore how child would go about. Then go back to decision.

If no decision or both alternatives:

Explore conditions for one or other choice, then go back to decision.

- Why does S. decide this way? (promise/friendship/altruism/hedonism)
- Why would this be so important?
- What difference does it make?
- Is this a difficult decision for S.?
- Why/why not?
- How does S. feel about the decision? (good/bad)
- Why?

Explore both sides of conflict, reasons for both alternatives.

C. Communication to friend about intention to go to movie (beforehand)

- Will S. talk with R/D about the decision to go to the movie?

If no: Why not? Is S. afraid of something? What?

If yes: When would S. talk?

If later: Why would S. talk with friend later? (further exploration in F.)

If before:

- Why would S. tell before?

- What would S. tell friend? (explore reason given)
- Why would S. tell this? (telling truth/lying)
- How would S. feel?
- Why?
- How will R/D react to this?
- Why?
- How will R/D feel?
- Why?
- What if S. cannot reach R/D before?
- How would S. go about?
- Why?

For children telling the truth:

Some children would rather prefer not to tell their friend, give them a little lie. Why would you rather do it the way you said, why would you rather tell?

D. Consequences of going to movie for friend

If actual choice is movie: As you said S. went to the movie.

If actual choice is friend: When S. decided what to do he/she must have thought about what would happen if she did not go to friend.

- What would have happened if S. had not gone to friend?
- How will R/D feel about this?
- Why will R/D feel this way?
- Would R/D think it is alright that S. went with P/I?
- Why/Why not?
- Under what circumstances would it be alright?
- What kind of boy/girl is S. in R/D's eyes?
- Why?
- What would R/D do?
- Why?

E. Consequences of going to movie for actor (guilt feeling)

If actual choice is movie: Now let's imagine that S. is in the movie with P/I

If actual choice is friend: Now let us think S. would have gone to the movie.

- What would S. be thinking?
- How would S. feel in this situation?
- Why would S. feel this way? (good/bad)

Only if actual choice is movie: Given all these negative consequences you mentioned, why do you think S. went to the movie nevertheless?

F. Action strategies if decision friend

- Will S. talk with R/D about the invitation before deciding?

If no: Why not? Is S. afraid of something? Of what?

If yes: What will S. tell? (How will S. go about?)

How will S. feel? Why?

How will R/D react? (What will R/D do//feel)

Now let us imagine that S. is meeting R/D that Saturday.

- How does S. feel?

- Why? (reasons for feelings)

For those children who did not tell before:

- Would S. tell about the invitation now?

- How will S. feel?

- Why?

- How will R/D react? (do/feel)

- Why?

For those who do not tell at all:

Let us imagine S. tells R/D about the invitation.

- How would R/D react to this? (do/feel)

- Why?

- What if friend asks: 'Are you unhappy about missing out the movie?' What would S. say?

- Does S. tell the truth?

- Why/Why not?

- What if friend asks: 'Why didn't you go?'

- What will S. say?

- Do you think that R/D will somehow make up for S.?

- Why?

- How?

G. Action strategies if decision movie

Now let us imagine that S. meets old friend after movie.

- What do you think will happen?

- Why?

For all children not telling before:

- Will S. tell friend why he/she did not come?
- What will S. tell?
- Why will S. tell this? (lying/truth)

Only if nothing mentioned before:

- What if friend asks 'Where have you been?'
- What would S. tell?
- Why?

- How would S. explain to R/D why he/she didn't come?
- How does S. feel?
- Why?
- How does friend react?
- Why?
- If S. wants friend to really understand why he/she went with I/P. How would S. explain to friend (role-play)?
- What if R/D says 'But you promised to come'. What will S. then say?
- Will S. do anything special (make-up) for R/D because he/she didn't come?
- What?
- Why?

H. Longterm consequences for friendship

- Will this event have any effect on the friendship between S. and R/D?
- Why / Why not?
- How - in what way?

I. Reconsidering/Negotiation of choice

- Can you think of a situation where S. would rather go to the movie with the new child than to R/D?
- Why would this situation make a difference?
- What if S. really would have wanted to go to the movie with the new child. Why could this have been?
- Would it have been o.k. to go?
- Why/why not?
- If S. would want friend to really understand that he/she would like to go with I/P. How would S. explain to friend? What would S. say? (role-play)
- What if R/D would say: 'But you promised'.

- What would S. say?
- Would S. insist on going with P/I?
- What if R/D would say: 'I don't mind if you go'.
- Does R/D really mean this?
- Why would R/D say this?

J. Justification of decision a) towards new child

Only if actual choice is friend: Now let us imagine S. has to tell the new child that he/she is not going to the movie.

- What would S. tell the new child?
- How would S. go about?
- How would S. feel?
- How do you think the new child would react to this?
- Would he/she understand?
- Would S. do anything to make up for I/P that he/she does not go with him/her?

b) towards peers:

If actual choice is movie: Now let us imagine it is Monday morning and all the children are back to school and R/D tells the others that S. went with I/P to the movie although he/she had promised to come.

If actual choice is friend: Now let us imagine it is Monday morning and all the children are back to school and I/P tells that S. did not accept this interesting invitation. The others cannot understand this and ask S. why he/she did this.

- What will S. say to them?
- How does S. feel inside?
- Why?

K. Moral Reasoning

- Do you think S. was right in his/her decision?
- Why would the decision be right?
- Is it only right?

If right/wrong at the same time:

- In what respect right?
- In what respect wrong?

Only if not clear already:

- What about the promise? How does it matter?
- What if S. had not promised to come to R/D?

- What about the friendship? How does it matter?
- What about the 'special day'? How does this matter?
- What about the R/D wanted to talk with S.?
- What about the exciting invitation? How does this matter?
- What about I/P being new in class?

L. Action strategies establishing friendship

- Can S. do anything to make R/D friend with the new child?
- What could S. do?
- How would S. go about this?

M. Concept of promise

I would now like to talk with you a little bit about promises.

- Do you sometimes make promises?
- What?
- To whom?
- Can you tell me what it means to promise something?
- What happens if you don't keep a promise you have given?
- How do you feel then?
- What do you do?
- Why?
- Can you tell me why a promise should be kept?
- What happens if it isn't kept?
- What if someone never kept promises? What kind of person would that be?
- Why?
- Can you think of any situation where a promise must not be kept?
- When?
- Can you change a promise?
- How?
- Is it as important to keep a promise to your friend as to someone you don't know well and probably won't see again?
- Why/why not?

Tab. A1: Meßzeitpunktspezifische Mittelwerte (Mw.) und Standardfehler (Stdf.) nach Geschlecht des nächstjüngeren Geschwisters

<i>Geschwisterkonstellation</i>	7 Jahre		9 Jahre		12 Jahre		15 Jahre	
	Mw.	Stdf.	Mw.	Stdf.	Mw.	Stdf.	Mw.	Stdf.
jüngeres Geschwister männlich	1.22	0.08	1.76	0.06	2.07	0.05	2.59	0.06
Einzelkind	1.27	0.10	1.73	0.08	2.20	0.07	2.47	0.08
ohne jüngeres Geschwister	1.16	0.06	1.80	0.04	2.08	0.04	2.42	0.04
jüngeres Geschwister weiblich	1.25	0.07	1.71	0.06	2.04	0.05	2.38	0.05

Tab. A2: Meßzeitpunktspezifische Mittelwerte (Mw.) und Standardfehler (Stdf.) nach Altersabstand des nächstälteren Geschwisters

<i>Geschwisterkonstellation</i>	7 Jahre		9 Jahre		12 Jahre		15 Jahre	
	Mw.	Stdf.	Mw.	Stdf.	Mw.	Stdf.	Mw.	Stdf.
mind. 4 Jahre älteres Geschwister	1.28	0.06	1.82	0.05	2.11	0.04	2.51	0.04
Einzelkind	1.28	0.10	1.73	0.08	2.20	0.07	2.48	0.07
ohne älteres Geschwister	1.27	0.07	1.78	0.05	2.07	0.04	2.52	0.05
bis 3 Jahre älteres Geschwister	1.02	0.07	1.68	0.05	1.99	0.04	2.30	0.05

Tab. A3: Meßzeitpunktspezifische Mittelwerte (Mw.) und Standardfehler (Stdf.) nach Altersabstand und Geschlecht des nächstälteren Geschwisters

<i>Geschwisterkonstellation</i>	7 Jahre		9 Jahre		12 Jahre		15 Jahre	
	Mw.	Stdf.	Mw.	Stdf.	Mw.	Stdf.	Mw.	Stdf.
mind. 4 Jahre ältere Schwester	1.45	0.09	1.94	0.07	2.16	0.06	2.61	0.07
mind. 4 Jahre älterer Bruder	1.16	0.08	1.72	0.06	2.07	0.05	2.44	0.06
Einzelkind	1.28	0.10	1.73	0.07	2.20	0.07	2.48	0.07
ohne ältere Geschwister	1.27	0.06	1.78	0.05	2.07	0.04	2.52	0.05
bis 3 Jahre ältere Schwester	1.00	0.08	1.70	0.06	2.01	0.06	2.29	0.06
bis 3 Jahre älterer Bruder	1.05	0.10	1.65	0.08	1.96	0.07	2.31	0.08

I. Reihe STUDIEN UND BERICHTE

Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältliche Bände
(nicht über den Buchhandel beziehbar; Preise zuzüglich Versandpauschale)

- 63 Ursula Henz
Intergenerationale Mobilität.
Methodische und empirische Untersuchungen.
354 S. Erschienen 1996.
ISBN 3-87985-059-3 DM 32,-
- 62 Andreas Maercker
Existenzielle Konfrontation.
Eine Untersuchung im Rahmen eines
psychologischen Weisheitsparadigmas.
170 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-045-3 DM 19,-
- 61 Alexandra M. Freund
Die Selbstdefinition alter Menschen.
Inhalt, Struktur und Funktion.
251 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-057-7 DM 17,-
- 60 Klaus Schömann
The Dynamics of Labor Earnings over the Life Course.
A Comparative and Longitudinal Analysis of
Germany and Poland.
188 S. Erschienen 1994.
ISBN 3-87985-056-9 DM 13,-
- 59 Frieder R. Lang
**Die Gestaltung informeller Hilfebeziehungen
im hohen Alter – Die Rolle von Elternschaft
und Kinderlosigkeit.**
Eine empirische Studie zur sozialen Unterstützung
und deren Effekt auf die erlebte soziale Einbindung.
177 S. Erschienen 1994.
ISBN 3-87985-055-0 DM 13,-
- 58 Ralf Th. Krampe
Maintaining Excellence.
Cognitive-Motor Performance in Pianists
Differing in Age and Skill Level.
194 S. Erschienen 1994.
ISBN 3-87985-054-2 DM 14,-
- 57 Ulrich Mayr
**Age-Based Performance Limitations in Figural
Transformations.**
The Effect of Task Complexity and Practice.
172 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-87985-053-4 DM 13,-
- 56 Marc Szydlik
Arbeitseinkommen und Arbeitsstrukturen.
Eine Analyse für die Bundesrepublik Deutschland
und die Deutsche Demokratische Republik.
255 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-87985-052-6 DM 21,-
- 55 Bernd Schellhas
**Die Entwicklung der Ängstlichkeit in Kindheit
und Jugend.**
Befunde einer Längsschnittstudie über die
Bedeutung der Ängstlichkeit für die Entwicklung
der Kognition und des Schulerfolgs.
205 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-87985-051-8 DM 13,-
- 54 Falk Fabich
**Forschungsfeld Schule: Wissenschaftsfreiheit,
Individualisierung und Persönlichkeitsrechte.**
Ein Beitrag zur Geschichte
sozialwissenschaftlicher Forschung.
235 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-87985-050-X DM 22,-
- 53 Helmut Köhler
**Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der
Bundesrepublik.**
Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von
Bildungschancen.
133 S. Erschienen 1992.
ISBN 3-87985-049-6 DM 10,-
- 52 Ulman Lindenberger
**Aging, Professional Expertise, and Cognitive
Plasticity.**
The Sample Case of Imagery-Based Memory
Functioning in Expert Graphic Designers.
130 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-608-98257-4 DM 11,-
- 51 Volker Hofmann
**Die Entwicklung depressiver Reaktionen in
Kindheit und Jugend.**
Eine entwicklungspsychopathologische Längs-
schnittuntersuchung.
197 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-608-98256-6 DM 14,-

**I. Reihe STUDIEN UND BERICHTE
(Fortsetzung)**

- 50 Georgios Papastefanou (vergriffen)
Familiengründung im Lebensverlauf.
Eine empirische Analyse sozialstruktureller Bedingungen der Familiengründung bei den Kohorten 1929–31, 1939–41 und 1949–51.
185 S. Erschienen 1990.
ISBN 3-608-98255-8 DM 15,-
- 49 Jutta Allmendinger
Career Mobility Dynamics.
A Comparative Analysis of the United States, Norway, and West Germany.
169 S. Erschienen 1989.
ISBN 3-608-98254-X DM 13,-
- 48 Doris Sowarka
Weisheit im Kontext von Person, Situation und Handlung.
Eine empirische Untersuchung alltagspsychologischer Konzepte alter Menschen.
275 S. Erschienen 1989.
ISBN 3-608-98253-1 DM 20,-
- 47 Ursula M. Staudinger
The Study of Live Review.
An Approach to the Investigation of Intellectual Development Across the Life Span.
211 S. Erschienen 1989.
ISBN 3-608-98252-3 DM 19,-
- 46 Detlef Oesterreich
Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern.
115 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608-98251-5 DM 9,-
- 45 Hans-Peter Füssel
Elternrecht und Schule.
Ein Beitrag zum Umfang des Elternrechts in der Schule für Lernbehinderte.
501 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608-98249-3 DM 22,-
- 44 Diether Hopf
Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder.
Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler.
114 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608-98248-5 DM 8,-
- 43 Eberhard Schröder
Entwicklungssequenzen konkreter Operationen.
Eine empirische Untersuchung individueller Entwicklungsverläufe der Kognition.
112 S. Erschienen 1986.
ISBN 3-608-98247-7 DM 13,-

II. Reihe MATERIALIEN AUS DER BILDUNGSFORSCHUNG

Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältliche Bände
(nicht über den Buchhandel beziehbar; Preise zuzüglich Versandpauschale)

- 58 Christine Schmid
Geschwister und die Entwicklung soziomoralischen Verstehens.
Der Einfluß von Altersabstand und Geschlecht jüngerer und älterer Geschwister im Entwicklungsverlauf.
121 S. Erschienen 1997
ISBN 3-87985-062-3 DM 10,-
- 57 Kurt Kreppner und Manuela Ullrich
Familien-Codier-System (FCS).
Beschreibung eines Codiersystems zur Beurteilung von Kommunikationsverhalten in Familiendyaden.
94 S. Erschienen 1996
ISBN 3-87985-061-5 DM 10,-
- 56 Rosmarie Brendgen
Peer Rejection and Friendship Quality.
A View from Both Friends' Perspectives.
194 S. Erschienen 1996
ISBN 3-87985-060-7 DM 21,-
- 55 Siegfried Reuss und Günter Becker
Evaluation des Ansatzes von Lawrence Kohlberg zur Entwicklung und Messung moralischen Urteils.
Immanente Kritik und Weiterentwicklung.
112 S. Erschienen 1996.
ISBN 3-87985-048-8 DM 13,-
- 54 Beate Kraus und Luitgard Trommer
Akademiker-Beschäftigung.
Sonderauswertung aus der Volkszählung 1987.
324 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-047-X DM 33,-
- 53 Marianne Müller-Brettel
Frieden und Krieg in der psychologischen Forschung.
Historische Entwicklungen, Theorien und Ergebnisse.
296 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-046-1 DM 32,-
- 52 Harald Uhlendorff
Soziale Integration in den Freundeskreis.
Eltern und ihre Kinder.
130 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-044-5 DM 15,-
- 51 Peter M. Roeder und Bernhard Schmitz
Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium.
Teilstudie I: Schulformwechsel vom Gymnasium in den Klassen 5 bis 10.
Teilstudie II: Der Abgang von der Sekundarstufe I.
159 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-043-7 DM 18,-
- 50 Hannah Brückner
Surveys Don't Lie, People Do?
An Analysis of Data Quality in a Retrospective Life Course Study.
86 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-042-9 DM 7,-
- 49 Todd D. Little, Gabriele Oettingen, and Paul B. Baltes
The Revised Control, Agency, and Means-ends Interview (CAMI).
A Multi-Cultural Validity Assessment Using Mean and Covariance Structures (MACS) Analyses.
97 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-041-0 DM 8,-
- 48 Hannah Brückner und Karl Ulrich Mayer
Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel.
Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1954-1956 und 1959-1961.
Teil I, Teil II, Teil III.
169 S., 224 S., 213 S.
Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-039-9 DM 48,-
- 46 Ursula M. Staudinger, Jacqui Smith und Paul B. Baltes
Handbuch zur Erfassung von weisheitsbezogenem Wissen.
89 S. Deutsche Ausgabe
Manual for the Assessment of Wisdom-Related Knowledge.
83 S. Englische Ausgabe Erschienen 1994.
ISBN 3-87985-037-2 DM 10,-
- 45 Jochen Fuchs
Internationale Kontakte im schulischen Sektor.
Zur Entwicklung und Situation des Schüleraustausches sowie von Schulpartnerschaften in der BRD.
174 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-87985-035-6 DM 19,-

II. Reihe MATERIALIEN AUS DER BILDUNGSFORSCHUNG (Fortsetzung)

- 44 Erika Brückner
Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel.
Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1919–1921.
Teil I, Teil II, Teil III, Teil IV, Teil V.
235 S., 380 S., 200 S., 230 S., 141 S.
Erschienen 1993.
ISBN 3-87985-033-X DM 84,-
- 43 Ernst-H. Hoff und Hans-Uwe Hohner
Methoden zur Erfassung von Kontrollbewußtsein.
Textteil; Anhang.
99 S. und 178 S. Erschienen 1992.
ISBN 3-87985-032-1 DM 25,-
- 42 Michael Corsten und Wolfgang Lempert
Moralische Dimensionen der Arbeitssphäre.
Literaturbericht, Fallstudien und Bedingungsanalysen zum betrieblichen und beruflichen Handeln und Lernen.
367 S. Erschienen 1992.
ISBN 3-87985-031-3 DM 20,-
- 41 Armin Triebel
Zwei Klassen und die Vielfalt des Konsums.
Haushaltsbudgetierung bei abhängig Erwerbstätigen in Deutschland im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Teil I, Teil II.
416 S., 383 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-87985-030-5 DM 48,-
- 39 Gundel Schümer
Medieneinsatz im Unterricht.
Bericht über Ziel, Anlage und Durchführung einer Umfrage in allgemeinbildenden Schulen.
230 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-87985-025-9 DM 24,-
- 38 Clemens Tesch-Römer
Identitätsprojekte und Identitätstransformationen im mittleren Erwachsenenalter.
312 S. Erschienen 1990.
ISBN 3-87985-026-7 DM 25,-
- 37 Helmut Köhler
Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuchs.
Eine Analyse der Daten für 1975 bis 1978.
138 S. Erschienen 1990.
ISBN 3-87985-024-0 DM 10,-
- 36 Wilfried Spang und Wolfgang Lempert
Analyse moralischer Argumentationen.
Beschreibung eines Auswertungsverfahrens.
Textteil: Grundlagen, Prozeduren, Evaluation.
Anhang: Interviewleitfaden, Tonbandtranskript und Auswertungsbeispiele.
102 und 191 S. Erschienen 1989. DM 29,-
- 35 Karl Ulrich Mayer und Erika Brückner
Lebensverläufe und Wohlfahrtsentwicklung.
Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1929–1931, 1939–1941, 1949–1951.
Teil I, Teil II, Teil III.
261 S., unpaginiert, 175 S.
Erschienen 1989. DM 39,-
- 34 Christoph Droß und Wolfgang Lempert
Untersuchungen zur Sozialisation in der Arbeit 1977 bis 1988.
Ein Literaturbericht.
204 S. Erschienen 1988. DM 12,-
- 32 Friedrich Edding (Hrsg.)
Bildung durch Wissenschaft in neben- und nachberuflichen Studien.
Tagungsbericht.
157 S. Erschienen 1988. DM 11,-
- 29 Ulrich Trommer
Aufwendungen für Forschung und Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland 1965 bis 1983.
Theoretische und empirisch-statistische Probleme.
321 S. Erschienen 1987. DM 32,-
- 28 Ingeborg Tölke
Ein dynamisches Schätzverfahren für latente Variablen in Zeitreihenanalysen.
202 S. Erschienen 1986. DM 17,-

Die nicht aufgeführten Bände sind vergriffen,
bzw. nur noch in Restexemplaren erhältlich.

III. Einzelpublikationen

**Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältliche Titel
(nicht über den Buchhandel beziehbar; Preise zuzüglich Versandpauschale)**

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Pädagogik als empirische Wissenschaft.
Reden zur Emeritierung von Peter Martin Roeder.
90 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1996.
ISBN 3-87985-058-5

Ingo Richter, Peter M. Roeder, Hans-Peter Füßel (Eds.)
Pluralism and Education.
Current World Trends in Policy, Law, and Administration.
345 S. Berkeley: University of California/USA, 1995.
DM 25.–

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Bekenntnis und Dienst.
Reden zum 80. Geburtstag von Dietrich Goldschmidt.
96 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1995.
ISBN 3-87985-040-2

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Abschied von Hellmut Becker.
Reden auf der Trauerfeier am 18. Januar 1994.
47 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1994.
ISBN 3-87985-036-4

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Bildungsforschung und Bildungspolitik.
Reden zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker.
98 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1993.
ISBN 3-87985-034-8

Wolfgang Schneider and Wolfgang Edelstein (Eds.)
Inventory of European Longitudinal Studies in the Behavioral and Medical Sciences.
A Project Supported by the European Science Foundation.
557 S. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research, and Berlin: Max Planck Institute for Human Development and Education, 1990.
ISBN 3-87985-028-3
DM 58.–

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Entwicklung und Lernen.
Beiträge zum Symposium anlässlich des 60. Geburtstages von Wolfgang Edelstein.
98 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1990.
ISBN 3-87985-023-2

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Normative Voraussetzungen und ethische Implikationen sozialwissenschaftlicher Forschung.
Beiträge zum Symposium anlässlich des 75. Geburtstages von Dietrich Goldschmidt.
108 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1990.
ISBN 3-87985-027-5

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
25 Jahre Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
Festvorträge.
48 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1989.

Friedrich Edding
Mein Leben mit der Politik.
126 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1989.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Gewerbliche Unternehmen als Bildungsträger.
Beiträge zum Symposium anlässlich des 80. Geburtstages von Friedrich Edding.
126 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1989.

Weitere Schriftenreihen aus dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (nicht über den Buchhandel erhältlich)

- Beiträge aus dem Forschungsbereich
Entwicklung und Sozialisation
(bitte Liste der Veröffentlichungen anfordern)
- Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule
und Unterricht
(bitte Liste der Veröffentlichungen anfordern)
- Literatur-Informationen aus der
Bildungsforschung nur über das Internet
(monatliche Neuerwerbungen der Bibliothek):
<http://www.mpib-berlin.mpg/DOK/ehome.htm>

**IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen
(nach dem Erscheinungsjahr geordnet, nur lieferbare Titel;
nur über den Buchhandel zu beziehen)**

Michael Corsten und Wolfgang Lempert

Beruf und Moral.

Exemplarische Analysen beruflicher Werdegänge, betrieblicher Kontexte und sozialer Orientierungen erwerbstätiger Lehrabsolventen.

200 S. Weinheim: Beltz-Deutscher Studien Verlag, 1997.

Jürgen Baumert und Rainer Lehmann u.a.

TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich.

Deskriptive Befunde.

242 S. Leverkusen: Leske+Budrich, 1997.

Gabriele Oettingen

Psychologie des Zukunftsdenkens.

Erwartungen und Phantasien.

452 S. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle:Hogrefe, 1996.

Detlef Oesterreich

Flucht in die Sicherheit.

Zur Theorie des Autoritarismus und der autoritären Reaktion.

250 S. Leverkusen: Leske+Budrich, 1996.

Karl Ulrich Mayer und Paul B. Baltes (Hrsg.)

Die Berliner Altersstudie.

(Ein Projekt der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften)

672 S. Berlin: Akademie Verlag, 1996.

Paul B. Baltes and Ursula M. Staudinger (Eds.)

Interactive Minds.

Life-Span Perspectives on the Social Foundation of Cognition.

457 pp. New York: Cambridge University Press, 1996.

Monika Keller

Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie.

259 S. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1996.

Martin Diewald, Karl Ulrich Mayer (Hrsg.)

Zwischenbilanz der Wiedervereinigung.

Strukturwandel und Mobilität im Transformationsprozess.

352 S. Leverkusen: Leske+Budrich, 1996.

Johannes Huinink, Karl Ulrich Mayer u.a.

Kollektiv und Eigensinn.

Lebensverläufe in der DDR und danach.

414 S. Berlin: Akademie Verlag, 1995.

Johannes Huinink

Warum noch Familie?

Zur Attraktivität von Partnerschaft und Elternschaft in unserer Gesellschaft.

385 S. Frankfurt a. M./New York: Campus, 1995.

Heike Trappe

Emanzipation oder Zwang?

Frauen in der DDR zwischen Beruf, Familie und Sozialpolitik.

242 S. Berlin: Akademie Verlag, 1995.

Heike Solga

Auf dem Weg in eine klassenlose Gesellschaft?

Klassenlagen und Mobilität zwischen Generationen in der DDR.

265 S. Berlin: Akademie Verlag, 1995.

Lothar Krappmann und Hans Oswald

Alltag der Schulkinder.

Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen.

224 S. Weinheim/München: Juventa, 1995.

Freya Dittmann-Kohli

Das persönliche Sinnsystem.

Ein Vergleich zwischen frühem und spätem Erwachsenenalter.

402 S. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, 1995.

Hartmut Zeiher und Helga Zeiher

Orte und Zeiten der Kinder.

Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern.

223 S. Weinheim/München: Juventa, 1994.

Christiane Lange-Küttner

Gestalt und Konstruktion.

Die Entwicklung der grafischen Kompetenz beim Kind.

242 S. Bern/Toronto: Huber, 1994.

Jutta Allmendinger

Lebensverlauf und Sozialpolitik.

Die Ungleichheit von Mann und Frau und ihr öffentlicher Ertrag.

302 S. Frankfurt a. M./New York: Campus, 1994.

IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen (Fortsetzung)

Wolfgang Lauterbach

Berufsverläufe von Frauen.

Erwerbstätigkeit, Unterbrechung und Wiedereintritt.
289 S. Frankfurt a. M./New York: Campus, 1994.

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

**Das Bildungswesen in der Bundesrepublik
Deutschland.**

Strukturen und Entwicklungen im Überblick.
843 S. Reinbek: Rowohlt, 1994 (4., vollständig über-
arbeitete und erweiterte Neuausgabe).

Hellmut Becker und Gerhard Kluchert

Die Bildung der Nation.

Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur
Weimarer Republik.
538 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1993.

Rolf Becker

Staatsexpansion und Karrierechancen.

Berufsverläufe im öffentlichen Dienst und in der
Privatwirtschaft.
303 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1993.

Wolfgang Edelstein und

Siegfried Hoppe-Graff (Hrsg.)

**Die Konstruktion kognitiver Strukturen.
Perspektiven einer konstruktivistischen
Entwicklungspsychologie.**

328 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1993.

Wolfgang Edelstein, Gertrud Nunner-Winkler
und Gil Noam (Hrsg.)

Moral und Person.

418 S. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1993.

Lothar Lappe

Berufsperspektiven junger Facharbeiter.

Eine qualitative Längsschnittanalyse zum Kernbereich
westdeutscher Industriearbeit.
394 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1993.

Detlef Oesterreich

Autoritäre Persönlichkeit und Gesellschaftsordnung.

Der Stellenwert psychischer Faktoren für politische
Einstellungen – eine empirische Untersuchung von
Jugendlichen in Ost und West.
243 S. Weinheim/München: Juventa, 1993.

Marianne Müller-Brettel

**Bibliographie Friedensforschung und
Friedenspolitik:**

Der Beitrag der Psychologie 1900–1991.
(Deutsch/Englisch)
383 S. München/London/New York/Paris: Saur, 1993.

Paul B. Baltes und Jürgen Mittelstraß (Hrsg.)

**Zukunft des Alterns und gesellschaftliche
Entwicklung.**

(= Forschungsberichte der Akademie der
Wissenschaften zu Berlin, 5.)
814 S. Berlin/New York: De Gruyter, 1992.

Matthias Grundmann

Familienstruktur und Lebensverlauf.

Historische und gesellschaftliche Bedingungen
individueller Entwicklung.
226 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1992.

Karl Ulrich Mayer (Hrsg.)

Generationsdynamik in der Forschung.

245 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1992.

Erika M. Hoerning

Zwischen den Fronten.

Berliner Grenzgänger und Grenzhändler 1948–1961.
266 S. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 1992.

Ernst-H. Hoff

Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit.

Wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungsmuster.
238 S. Heidelberg: Asanger Verlag, 1992 (2. über-
arbeitete und aktualisierte Auflage).

Erika M. Hoerning

Biographieforschung und Erwachsenenbildung.

223 S. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1991.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Traditions et transformations.

Le système d'éducation en République fédérale
d'Allemagne.
341 S. Paris: Economica, 1991.

IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen (Fortsetzung)

Dietrich Goldschmidt

**Die gesellschaftliche Herausforderung der
Universität.**

Historische Analysen, internationale Vergleiche,
globale Perspektiven.

297 S. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.

Uwe Henning und Achim Leschinsky (Hrsg.)

Enttäuschung und Widerspruch.

Die konservative Position Eduard Sprangers im
Nationalsozialismus. Analysen – Texte – Dokumente.

213 S. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.

Ernst-H. Hoff, Wolfgang Lempert und Lothar Lappe

**Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiter-
biographien.**

282 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1991.

Karl Ulrich Mayer, Jutta Allmendinger und
Johannes Huinink (Hrsg.)

**Vom Regen in die Traufe: Frauen zwischen Beruf
und Familie.**

483 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1991.

Maria von Salisch

Kinderfreundschaften.

Emotionale Kommunikation im Konflikt.

153 S. Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe, 1991.

Paul B. Baltes and Margret M. Baltes (Eds.)

**Successful Aging: Perspectives from the Behavioral
Sciences.**

397 pp. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and
Richard M. Lerner (Eds.)

Life-Span Development and Behavior.

368 pp. Vol. 10. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1990.

Achim Leschinsky and Karl Ulrich Mayer (Eds.)

**The Comprehensive School Experiment Revisited:
Evidence from Western Europe.**

211 pp. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Lang
1990.

Karl Ulrich Mayer (Hrsg.)

Lebensverläufe und sozialer Wandel.

467 S. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990.

(= Sonderheft 31 der KZfSS).

Karl Ulrich Mayer and Nancy Brandon Tuma (Eds.)

Event History Analysis in Life Course Research.

320 pp. Madison, Wis.: The University of Wisconsin
Press, 1990.

Hans J. Nissen, Peter Damerow und Robert K. Englund

**Frühe Schrift und Techniken der Wirtschafts-
verwaltung im alten Vorderen Orient.**

Informationsspeicherung und -verarbeitung vor
5000 Jahren.

Katalog zur gleichnamigen Ausstellung Berlin-
Charlottenburg, Mai–Juli 1990.

222 S. Bad Salzdetfurth: Franzbecker, 1990.

(2. Aufl. 1991).

Peter Alheit und Erika M. Hoerning (Hrsg.)

Biographisches Wissen.

Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher
Erfahrung.

284 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1989.

Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für
Bildungsforschung

**Das Bildungswesen in der Bundesrepublik
Deutschland.**

Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler.

Japanische Ausgabe: 348 S. Tokyo: Toshindo
Publishing Co. Ltd., 1989.

Hans-Peter Blossfeld

Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß.

Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der
Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf.

185 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1989.

Hans-Peter Blossfeld, Alfred Hamerle and
Karl Ulrich Mayer

Event History Analysis.

Statistical Theory and Application in the Social
Sciences.

297 pp. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1989.

Erika M. Hoerning und Hans Tietgens (Hrsg.)

**Erwachsenenbildung: Interaktion mit der
Wirklichkeit.**

200 S. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1989.

Johannes Huinink

**Mehrebenensystem-Modelle in den Sozialwissen-
schaften.**

292 S. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 1989.

IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen (Fortsetzung)

Kurt Kreppner and Richard M. Lerner (Eds.)

Family Systems and Life-Span Development.
416 pp. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1989.

Bernhard Schmitz

Einführung in die Zeitreihenanalyse.

Modelle, Softwarebeschreibung, Anwendungen.
235 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1989.

Eberhard Schröder

Vom konkreten zum formalen Denken.

Individuelle Entwicklungsverläufe von der Kindheit
zum Jugendalter.
328 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1989.

Michael Wagner

Räumliche Mobilität im Lebensverlauf.

Eine empirische Untersuchung sozialer Bedingungen
der Migration.
226 S. Stuttgart: Enke, 1989.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and
Richard M. Lerner (Eds.)

Life-Span Development and Behavior.
338 pp. Vol. 9. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1988.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and
Richard M. Lerner (Eds.)

Life-Span Development and Behavior.
337 pp. Vol. 8. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1988.

Lothar Krappmann

Soziologische Dimensionen der Identität.

Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an
Interaktionsprozessen.
231 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 7. Aufl., 1988
(= Standardwerke der Psychologie).

Detlef Oesterreich

Lehrerkooperation und Lehrersozialisation.

159 S. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1988.

Michael Bochow und Hans Joas

Wissenschaft und Karriere.

Der berufliche Verbleib des akademischen Mittelbaus.
172 und 37 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1987.

Hans-Uwe Hohner

Kontrollbewußtsein und berufliches Handeln.

Motivationale und identitätsbezogene Funktionen
subjektiver Kontrollkonzepte.
201 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1987.

Bernhard Schmitz

Zeitreihenanalyse in der Psychologie.

Verfahren zur Veränderungsmessung und Prozeß-
diagnostik.
304 S. Weinheim/Basel: Deutscher Studien Verlag/
Beltz, 1987.

Margret M. Baltes and Paul B. Baltes (Eds.)

The Psychology of Control and Aging.
415 pp. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1986.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and
Richard M. Lerner (Eds.)

Life-Span Development and Behavior.
334 pp. Vol. 7. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1986.

Hans-Peter Blossfeld, Alfred Hamerle und
Karl Ulrich Mayer

Ereignisanalyse.

Statistische Theorie und Anwendung in den
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.
290 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1986.

Axel Funke, Dirk Hartung, Beate Kraiss und
Reinhard Nuthmann

Karrieren außer der Reihe.

Bildungswege und Berufserfolge von Stipendiaten
der gewerkschaftlichen Studienförderung.
256 S. Köln: Bund, 1986.

Ernst-H. Hoff, Lothar Lappe und
Wolfgang Lempert (Hrsg.)

Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung.

288 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1986.

Klaus Hüfner, Jens Naumann, Helmut Köhler und
Gottfried Pfeffer

**Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in
der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980.**

361 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1986.

Jürgen Staube

Parlamentsvorbehalt und Delegationsbefugnis.

Zur „Wesentlichkeitstheorie“ und zur Reichweite
legislativer Regelungskompetenz, insbesondere im
Schulrecht.
419 S. Berlin: Duncker & Humblot, 1986.

Hans-Peter Blossfeld

Bildungsexpansion und Berufschancen.

Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in
der Bundesrepublik.
191 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1985.

IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen (Fortsetzung)

Christel Hopf, Knut Nevermann und Ingrid Schmidt
Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht.
Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht.
344 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1985.

John R. Nesselroade and Alexander von Eye (Eds.)
**Individual Development and Social Change:
Explanatory Analysis.**
380 pp. New York: Academic Press, 1985.

Michael Jenne
Music, Communication, Ideology.
185 pp. Princeton, N.J.: Birch Tree Group Ltd., 1984.

Gero Lenhardt
Schule und bürokratische Rationalität.
282 S. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1984.

Achim Leschinsky und Peter Martin Roeder
Schule im historischen Prozeß.
Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung
und gesellschaftlicher Entwicklung.
545 S. Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Ullstein, 1983.

Max Planck Institute for Human Development and
Education
Between Elite and Mass Education.
Education in the Federal Republic of Germany.
348 pp. Albany: State University of New York Press,
1983.

Margit Osterloh
**Handlungsspielräume und Informationsver-
arbeitung.**
369 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1983.

Knut Nevermann
Der Schulleiter.
Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis
von Bürokratie und Pädagogik.
314 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1982.

Gerd Sattler
Englischunterricht im FEGA-Modell.
Eine empirische Untersuchung über inhaltliche und
methodische Differenzierung an Gesamtschulen.
355 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1981.

Christel Hopf, Knut Nevermann und Ingo Richter
Schulaufsicht und Schule.
Eine empirische Analyse der administrativen Bedin-
gungen schulischer Erziehung.
428 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.

Diether Hopf
Mathematikunterricht.
Eine empirische Untersuchung zur Didaktik und
Unterrichtsmethode in der 7. Klasse des Gymnasiums.
251 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.)
Bildung in der Bundesrepublik Deutschland.
Daten und Analysen.
Bd. 1: Entwicklungen seit 1950.
Bd. 2: Gegenwärtige Probleme.
1404 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.

Dietrich Goldschmidt und Peter Martin Roeder (Hrsg.)
Alternative Schulen?
Gestalt und Funktion nichtstaatlicher Schulen im
Rahmen öffentlicher Bildungssysteme.
623 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Lentzeallee 94, 14195 Berlin (Dahlem)

Tel. 030/824 06-0

Fax 030/824 99 39