

Kommunikation und Kooperation im Sozialisationsprozeß*)

Die jüngste empirische Untersuchung über Sozialisation und Erziehung in Kindergärten der Bundesrepublik (BARRES 1972) erbrachte unter anderem folgende Ergebnisse:

... ein wichtiges Merkmal des gesamten Kommunikationsgeschehens in Kindergartengruppen: es ist gekennzeichnet durch ein starkes *Übergewicht erzieherisch-lenkender Verbalisation*. Im Durchschnitt erfolgen etwa 4—5 mal mehr erzieherisch-lenkende Äußerungen gegenüber den Kindern als sachlich-inhaltlich bestimmte Fragen." (S. 187)

„Zum anderen lassen die Beobachtungen erkennen, daß nur etwa in einem Drittel aller Spielsituationen während der *Freispielphasen* Mädchen und Jungen gemeinsam an einem Spielgeschehen beteiligt sind, während beachtlich häufiger *Einzelspiel* oder *gemeinsames Spiel mit gleichgeschlechtlichen Kindern* auftritt." (S. 64)

Der Überblick über die relativen Vorkommenshäufigkeiten der jeweiligen Spiel- und Beschäftigungsart der Kinder in den *gelenkten Spielphasen* ergibt, daß Sing-, Kreis- und Fingerspiele bei den „Kleinen“ etwa 33, bei den „Mittleren“ etwa 20 Prozent, daß Liedersingen und -lernen entsprechend etwa 27 und 25 Prozent, daß *Rollenspiele* aber nur etwa 1 und 3 Prozent der jeweiligen Spielphasen ausfüllen. (S. 74) (Hervorhebungen vom Verf., L. L.)

Diese Beobachtungsergebnisse beleuchten einige Aspekte des sozialen Geschehens im Erziehungsfeld, das im folgenden unter den in Mode gekommenen, aber deshalb noch nicht zugleich unbrauchbaren Begriffen „Kommunikation“ und „Kooperation“ beschrieben wird.

Eine stichwortartige Zusammenfassung der Beobachtungsergebnisse könnte in dieser Terminologie lauten: Die beobachteten Kindergartenkinder nehmen an einem Kommunikationsgeschehen teil, das überwiegend von der Autorität der erwachsenen Bezugsperson getragen und bestimmt wird. Die Kinder werden zwar zu Gruppenspielen und anderen Gruppenaktivitäten, aber kaum zu selbständiger Kooperation und zu kritischer Rollendistanz angeregt. Zwischen beiden Tendenzen besteht ein Zusammenhang.

Ein etwas ausführlicherer Kommentar könnte lauten: Das minimale Auftreten von Rollenspielen in den gelenkten Spielphasen deutet daraufhin, daß die beobachteten Kinder kaum zu Aktivitäten angeregt wurden, in welchen sie Übernahme, Austausch und Veränderbarkeit von Rollen an sich selbst und an Spielpartnern erfahren und die Anwendung und Veränderung von Regeln lernen können. Es überwiegen vielmehr eindeutig Gruppenaktivitäten, die vom Erwachsenen vorge-

* Wesentliche Teile dieses Beitrages gehen auf einen Vortrag zurück, den ich am 19. Juni 1972 im Rahmen meines Habilitationskolloquiums im Fachbereich 8 der Universität Tübingen gehalten habe. REINHARD FATKE, ULRICH HERRMANN und HEINZ-HERMANN KRÜGER danke ich für ihre hilfreiche Kritik des ersten Manuskriptentwurfs.

geben, festgelegt und kontrolliert werden (Sing- und Kreisspiele etc.). Diesen fast ausschließlich fremdbestimmten Gruppenaktivitäten entspricht auf der Ebene der sprachlichen Kommunikation zwischen Erzieherin und Kindergruppe ein hohes Maß an Lenkung und Fremdbestimmung, das an der Herrschaftsposition des Erwachsenen gegenüber den Kindern keinen Zweifel läßt. Umgekehrt zeigt sich wiederum im freien Spiel — und vermutlich in Abhängigkeit von der Autoritätsfixierung der Gruppenaktivitäten und der sprachlichen Kommunikation Erzieherin/Kindergruppe — eine beschränkte Fähigkeit der Kinder zur Kooperation: zum einen überwiegen Einzelspiele; zum anderen überwiegt in den gemeinsamen Spielen der Zusammenschluß gleichgeschlechtlicher Partner, der z. T. altersspezifisch bedingt, z. T. spontan gewählt sein mag, der aber auch die unreflektierte Wiedergabe gesellschaftlich bedingter Rollenfestlegungen (Geschlechtsrollendifferenzierung) spiegelt. Entsprechend wird man den stark autoritären Charakter des Kommunikationsgeschehens in den untersuchten Kindergärten nicht nur als Ausdruck individuellen Erziehverhaltens, sondern auch als Spiegelbild der Bedingungen in öffentlichen Erziehungsinstitutionen und als Spiegelbild des gesamtgesellschaftlichen Kommunikationsgeschehens deuten können.

Das in seiner Aussagekraft vielleicht beschränkte Beispiel der herangezogenen Kindergartenuntersuchung kann dennoch zum einen verdeutlichen, daß das soziale Verhalten von Kindern auf verschiedenen Ebenen der menschlichen Kommunikation geprägt wird, die im folgenden noch näher betrachtet werden sollen:

- durch Situationsangebote und unmittelbare Erfahrungen des sozialen Umgangs,
- durch gruppenspezifische Lernprozesse unter dem Einfluß diktiertler bzw. initiiertler Verhaltensregeln und Erwartungen und
- durch gesamtgesellschaftliche Strukturen und Wertsysteme, die unter anderem über die Erzieher vermittelt werden.

Kommunikationstheoretische Ansätze in den Sozial- und Verhaltenswissenschaften

Gleichzeitig sollte das Beispiel der Kindergartenuntersuchung und die Art ihrer Kommentierung verdeutlichen, worin das Interesse der Erziehungswissenschaft besteht, wenn sie sich in wachsendem Maße auf die Begrifflichkeit und Fragestellungen der Sozialisationsforschung und insbesondere auf kommunikationstheoretische Ansätze der Sozialisationsforschung einläßt. Diese in vielen neueren Publikationen auffallende Tendenz kann keinesfalls nur als modernistische Anpassung geisteswissenschaftlicher Pädagogik an sozialwissenschaftliche Fachterminologie gedeutet werden. Vielmehr stellt die faktische Zunahme von Prozessen und

Zwängen der „Vergesellschaftung“ im Zuge der „Modernisierung“ der Industriegesellschaften — so z. B. die Zunahme von Planung und Planungsapparaturen, von Verwaltung und Verwaltungsapparaturen (Bürokratie), von Zweckrationalität und Leistungsforderung in Beruf und Arbeit, von organisierter Freizeit (Massenkommunikation), die immer stärkere Breitenwirkung von Werbung und politischer Beeinflussung durch die Massenmedien und die immer stärkere Institutionalisierung von Erziehung und Bildung — für die Erziehungswissenschaft eine unmittelbare Herausforderung dar, solange sie sich als „Theorie einer Praxis“ (KLAFKI), als Handlungswissenschaft versteht.

Dabei gewinnt das in der traditionellen Pädagogik schon lange bedachte dialektische Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen sozialen Erfahrungen und individuellem Verhalten neue Dimensionen, und zwar insbesondere in Richtung auf ein stärkeres Hervortreten von Gruppenprozessen und gesamtgesellschaftlichen Wirkungszusammenhängen. Neben anderen hat zum Beispiel BAACKE (1971/72), in Anlehnung an HABERMAS (1971), in einem Beitrag versucht, die Erziehungswissenschaft anzuregen, „sich auch auf das bisher kaum von erzieherischer Regulation kontrollierte allgemeine Kommunikationsfeld der Gesellschaft einzulassen“ (BAACKE 1971; 566).

Entsprechend wird für die folgenden Überlegungen und ihre Terminologie davon ausgegangen, daß es ein notwendiges Interesse der Erziehungswissenschaft ist, sich mit den Bedingungen und Problemen der Herstellung von bzw. der Befähigung zur Kooperation im Sinne der Übernahme, Anwendung, Reflexion und Veränderung von Rollen, Regeln und Zielsetzungen des sozialen Handelns in auf Gleichheit und Gegenseitigkeit der Beziehungen aufbauenden Gruppen zu beschäftigen.

Neu an Begriffen wie Kommunikation und Kooperation ist daher nicht (nur) die Terminologie selbst, sondern die hinter ihrer Verwendung stehende Theorie, der Anspruch auf eine sozialwissenschaftliche Analyse moderner Gesellschaftsstrukturen, auf die empirische Untersuchung und die Interpretation von Vergesellschaftungserscheinungen im Prozeß der Entwicklung und Erziehung.

Der bereits erwähnte Versuch von BAACKE (1971, 1972), kommunikationstheoretische Ansätze für die Erziehungswissenschaft fruchtbar zu machen, steht in einer Reihe von Versuchen im Rahmen der Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Tatbestände und Probleme der menschlichen Vergesellschaftung unter neuen Aspekten und Begriffen zu analysieren. In den letzten Jahren sind mit solchen Beiträgen nicht nur Erziehungswissenschaftler (vgl. auch SCHÄFER/SCHALLER 1971), sondern auch Soziologen (vgl. z. B. DREITZEL 1970) und Psychologen (vgl. z. B. GRAUMANN 1972) hervorgetreten. Die theoretischen Grundlagen dieser Untersuchungen bilden einerseits die Kommunikationswissenschaft (vgl. dazu WATZ-LAWICK u. a. 1969), andererseits die in Annäherung an den symbolischen Interaktionismus (vgl. MEAD 1934, 1969) revidierten Rollen- und Sozialisations-theorien (vgl. HABERMAS 1968 und 1971, KOHLBERG 1969, KRAPPMANN 1971).

Gesellschaft und Vergesellschaftung

Ein zentrales Problem der Sozial- und Verhaltenswissenschaften ist das Problem der möglichen und empirisch nachweisbaren Zusammenhänge zwischen dem gesellschaftlichen „System“, Formen der sozialen Interaktion, Eigenschaften der Persönlichkeit und Handlungstendenzen von Individuen. Im Rahmen der Erforschung dieses Problems sind es weniger neue Tatbestände als vielmehr neue Aspekte grundsätzlich bekannter Tatbestände der menschlichen Sozialisation, die in den Theorien der „symbolischen Interaktion“ in den Blick gelangen. Wenn ältere Theorien Sozialität unter anderem als Ergebnis affektiver Bindung und Identifizierung oder als Ergebnis von Imitation verstanden haben, so gehen Theorien der symbolischen Interaktion von der Annahme aus, daß Sozialität in erster Linie in der „Strukturierung von Handeln und Denken durch Rollenübernahme“ besteht (KOHLBERG 1969). Sowohl menschliche Liebe wie menschliche Identifizierung setzt danach die allgemeine Sozialität von symbolischer Kommunikation und Rollenübernahme voraus: „Bevor man den anderen lieben oder seine Einstellungen zum Modell machen kann, muß man durch Prozesse der Kommunikation seine Rolle übernehmen“ (KOHLBERG 1969; 398).

Für die Konzipierung von Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung folgt daraus: „Die Prozesse der Erfahrung, welche das menschliche Gehirn ermöglicht, funktionieren nur innerhalb einer Gruppe interagierender Individuen.“ (MEAD 1934; 133) „Die anderen und das Selbst entstehen zusammen im sozialen Handeln.“ (MEAD 1969; 222). Übertragen auf die kognitiv-strukturelle Sozialisationstheorie von KOHLBERG bedeutet dies: Entwicklung impliziert die Umformung kognitiver Strukturen, und sie ist das Ergebnis der Interaktion zwischen Organismus und sozialer Umgebung; kognitive Strukturen sind immer Strukturen des sozialen Handelns, implizieren die Übernahme von Rollen und schließen „affektive“ Entwicklung mit ein; alle Teilbereiche der Entwicklung beziehen sich gemeinsam auf ein „einziges Selbstkonzept in einer einzigen sozialen Welt“, und die Ausrichtung der Entwicklung tendiert zu einem gewissen „Gleichgewicht“ in der Organismus-Umwelt-Interaktion (vgl. KOHLBERG 1969; 348f.).¹

1 Es ist im Rahmen dieses Aufsatzes nicht möglich, kritisch zu prüfen, ob Theorieansätze dieser Art nicht die ökonomischen und Herrschaftsprobleme der spätkapitalistischen Gesellschaft überspielen (vgl. z. B. die „Gleichgewichts“-These) und — trotz der verdienstvollen Revision harmonistischer Rollentheorien — ein höchstens psychologisierendes Konfliktmodell Individuum/Gesellschaft entwerfen. Als minimales Korrektiv müßten in diesem Zusammenhang gesellschaftskritische Konfliktmodelle verwertet werden (vgl. z. B. KRYSMANSKI 1971). Am Beispiel der Förderung von Kooperationsfähigkeit wird dieses Problem im Schlußteil noch einmal aufgegriffen werden.

Kommunikation

In der Anwendung des Begriffes „Kommunikation“ in der Erziehungswissenschaft läßt sich ein deutlicher Wandel feststellen, der die verstärkte Beachtung von Tatbeständen und Problemen der Vergesellschaftung spiegelt. Kommunikation wird kaum mehr als „Selbstwerden durch den anderen“ im Sinne der „Existenzerhellung“ (JASPERS) oder des „Dialogs“ (BUBER) gefaßt, sondern entweder in einem gesellschaftstheoretischen Bezug als „Kompetenz“ in Gruppenprozessen der sprachlichen und außersprachlichen, einseitigen und gegenseitigen, repressiven und herrschaftsfreien Beeinflussung (vgl. HABERMAS 1971), als Einrichtung und Kontrolle von Systemen derartiger Beeinflussung, als gesellschaftliche Produktion und Reproduktion von Meinungen und Wertorientierungen, oder aber im Zusammenhang einer Analyse sozialen Handelns und Verhaltens im pädagogischen Feld als „Interaktionen, in denen die Intentionen der Beteiligten explizit sind und—der Möglichkeit nach — von den Interaktionspartnern auf der Ebene symbolischer Darstellung gegenseitig zu Bewußtsein gebracht und zum Motiv des je eigenen Handelns gemacht werden können (Sinnesverständigungsprozesse)“ (BRUMLIK/MOLLENHAUER 1971).

Innerhalb der beschriebenen theoretischen Ansätze bezeichnet der Begriff „Kommunikation“ zunächst das ganze Feld und die gesamte Skala der sozialen Prozesse zwischen Individuen und Gruppen. Für KATZ und LAZARSELD (1964) z. B. ist „Kommunikation“ einfach „ein anderer Name für Interaktion und damit eine Komponente aller interpersonellen Beziehungen“.

Auf einer differenzierteren Ebene bezeichnet Kommunikation die „Wirkung gemeinsamer Bedeutungsinhalte durch die Produktion von Zeichen“ (MORRIS 1946). Entsprechend definiert BURGESS (1969) Kommunikation als den „systematischen Gebrauch von Symbolen, insbesondere sprachlichen“; das individuelle menschliche Wesen ist „abhängig von und begrenzt durch seine Fähigkeit, Kommunikationen zu empfangen und auszusenden“.

Bezogen auf das pädagogische Feld implizieren diese Definitionen, daß sowohl die Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern als auch die Interaktionen zwischen Kindern innerhalb einer Gruppe als „Kommunikationen“ aufgefaßt werden können, deren Quantität und Qualität die Prägung des menschlichen Individuums entscheidend beeinflussen.

Der als Kommunikation aufgefaßte Sozialisationsprozeß vollzieht sich in erster Linie auf der kognitiven Ebene — Wahrnehmung, Verstehen und Produzieren von Zeichen (z. B. Sprache)—, ist gleichzeitig jedoch nicht zu trennen von der Entstehung sozialer Beziehungen und emotionaler Bindungen.

Kommunikation, von der Kommunikationswissenschaft überwiegend als Vermittlung von Informationen definiert, meint jedoch — auch innerhalb dieser Wissenschaft — nicht nur diese Informationen selbst (Inhaltsdimension), sondern auch die Vermittlung, ihre Form, Qualität, Frequenz, Interpunktion etc. (Bezie-

hungsdimension), d. h. die Beziehung zwischen Kommunikator und Rezipient. Dementsprechend werden z. B. Bezugsfelder für Kommunikation unterschieden: intrapersonale und interpersonale Kommunikation, Gruppen- und Massenkommunikationssysteme.

Jedes Verhalten in zwischenmenschlichen Beziehungen kann umgekehrt als ein Phänomen mit „Mitteilungscharakter“ verstanden werden (vgl. WATZLAWICK U. a. 1969). Für eine Analyse von Sozialisation, Erziehung, Unterricht ist daher sowohl der Beziehungsaspekt wie der Inhaltsaspekt von Kommunikation wichtig. Ob Kommunikation — hier im „pädagogischen Bezug“ — autoritär oder herrschaftsfrei, komplementär oder „symmetrisch“ verläuft, ist für die Prägung des sozialen Selbst von entscheidender Bedeutung. Der vorwiegend kognitiv bestimmte Prozeßcharakter läßt Kommunikation weniger als Ziel denn als Prozeß und Problem der Erziehung relevant erscheinen.

Kooperation

In der Anwendung des Begriffes „Kooperation“ in der Erziehungswissenschaft läßt sich ein ähnlicher Wandel beobachten, wie er für den Kommunikationsbegriff festgestellt wurde. Kooperation wird kaum mehr als „Partnerschaft“ zur Verwirklichung menschlichen Wesens verstanden (vgl. OETINGER 1951), sondern in einem praktisch-angewandten Bezug als Teamarbeit und Gruppenverfahren in Unterricht, Forschung und Wirtschaft oder in einem gesellschaftskritischen Sinn als Alternative zum Wettbewerbsverhalten und privaten Besitz- und Gewinnstreben oder aber im Zusammenhang einer Analyse sozialen Handelns und Verhaltens im pädagogischen Feld als gemeinsames Vorgehen von Mitgliedern einer Gruppe in der Übernahme und Anwendung von Rollen, Regeln und Zielsetzungen der Interaktion.

Im Gegensatz zum Begriff der Kommunikation spielt der Begriff „Kooperation“ innerhalb der Gesellschafts- und Sozialisationstheorien der symbolischen Interaktion eine verhältnismäßig geringe Rolle. Andererseits müssen alle Konzepte der „Rollenwahrnehmung“ und „Rollenübernahme“, der „Empathie“ und des „sharing behavior“, der „gegenseitigen Hilfe“ (helpfulness) und des „Altruismus“ in einem inneren Zusammenhang mit dem von mir verwendeten Begriff der Kooperation gesehen werden².

2 GEORGE H. MEAD spricht zwar gelegentlich davon, daß sich Kommunikation als sozialer Prozeß aus „kooperativen Aktivitäten“ entwickelt, und definiert „Rollenübernahme“ als die Annahme der organisierten Einstellungen der in gemeinsamen Handlungen „kooperierenden Individuen“ (MEAD 1969; 97, 220); der Handlungsaspekt sozialer Interaktion, der mit „Kooperation“ umschrieben ist, wird bei ihm jedoch nicht als solcher problematisiert. Von daher könnte es u. U. als sinnvoller erscheinen, statt des Begriffes „Kooperation“ andere Begriffe zu wählen, sei es im Sinne der erwähnten Differenzierung Begriffe wie „Empathie“ und „AI-

Nach BARNARD (1938) ist Kooperation „ein sozialer Aspekt der ganzheitlichen Situation; der Begriff der Gruppe sollte nach ihm „am angemessensten auf die Beziehung der Kooperation angewandt werden, die ihrerseits ein System von Interaktionen ist“; Kooperation „macht die Annahme einer Gruppe bzw. eines nicht-individuellen Zwecks erforderlich“. Ähnlich sieht LEWIS (1944) ein minimales Erfordernis für kooperatives Verhalten in einer „Verringerung von Ich-Bedürfnissen in dem Sinne, daß die Erfordernisse der objektiven Situation und der anderen Person wirksam werden können“.

Kooperation ist demnach eine besondere Form der sozialen Interaktion, die gemeinsames Handeln unter gemeinsamen Zielsetzungen umfaßt und auf einem „symmetrischen“ Kommunikationsgeschehen aufbaut. Neben den allgemeinen Voraussetzungen für Kooperation: Existenz einer Gruppe, Rollenübernahme, Verständigung über Verhaltensregeln und Zielsetzungen („Kommunikation“) etc., können auch spezifische Voraussetzungen für Kooperation genannt werden: Bedingungen und Beziehungen der Gleichheit und Gegenseitigkeit in einer Gruppe (*symmetrische* Kommunikation). In diesem Sinne spricht PIAGET (1948) von einer „Moral der Kooperation“, die Kinder erst nach dem Eintritt in Altersgruppen zu erlernen beginnen, und setzt sie von der früheren und niedrigeren Stufe einer „Moral des Zwangs“ ab (vgl. die einseitige Ausrichtung der Kindergartenkinder auf die erwachsene Bezugsperson im Eingangsbeispiel).

Im Gegensatz zu Kommunikation wird demnach Kooperation im pädagogischen Feld als beschränkt auf die Interaktion zwischen Kindern und Jugendlichen untereinander definiert werden können.

Als Einstellung auf Verhaltenspartner, z. B. im Rollen- und Regelspiel, und als Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungen, z. B. in Arbeitskollektiven und politischen Organisationen, ist Kooperation unmittelbarer als Kommunikation handlungsbezogen; Kooperation kann daher unmittelbarer auch als „moralisches Handeln“ im Sinne der Annahme von bzw. Auseinandersetzung

truisimus“, sei es im Sinne der einleitenden Bemerkungen einen Begriff wie „Solidarität“. Es scheint mir jedoch wichtig, einen umfassenden, in sich noch verschiedenartig interpretierbaren und in vielerlei Handlungsbezügen relevanten Parallelbegriff zu dem äußerst komplexen Begriff der Kommunikation zu benützen. Es liegt nicht am Begriff, sondern an seiner Verwendung in einem bestimmten gesellschaftspolitischen Bezugssystem, daß der Kooperationsgedanke in der Bundesrepublik einmal in den Sog einer „Partnerschaftsideologie“ geraten ist, die weitgehend von einem harmonisierenden Gesellschaftsbild geprägt wurde (vgl. OETINGER/WILHELM 1951). Gerade auch unter gesellschaftspolitischen Aspekten könnte es durchaus legitim sein, den Begriff der Kooperation neu aufzugreifen, wenn man dabei unter anderem jene in Deutschland lange Zeit unterbrochenen Traditionen im Auge hat, die zwischen dem Anarchismus eines PETER KROPOTKIN (Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt. Leipzig 1923) und dem Genossenschaftsgedanken FRANZ OPPENHEIMERS U. a. eine breite Skala politischen Denkens und Experimentierens abgedeckt haben. Im übrigen ist der Begriff der Kooperation, wie im folgenden noch deutlich werden wird, in der amerikanischen sozialpsychologischen Forschung sehr gebräuchlich, unter anderem auch im Sinne einer Alternative zur individualistischen Wettbewerbsrealität in der amerikanischen Gesellschaft (LOOMIS 1959; MEEKER 1970).

mit Gruppen- und gesellschaftlichen Werten erfaßt werden (wobei allerdings kognitive Lernprozesse und affektive Beziehungen mit eingeschlossen sind).

Die Entwicklung der Kooperationsfähigkeit als Sozialisationsprozeß — einige Forschungsergebnisse

1. Die Entwicklung der Persönlichkeit beruht auf komplexen — emotionalen, sozialen und kognitiven — Erfahrungen und Lernprozessen, sie vollzieht sich also nicht „von selbst“ (als Reifungsprozeß), und ihre Aspekte lassen sich nicht isolieren. Diese Tatsache zeigt sich besonders deutlich an Untersuchungen über die *Entwicklungsretardierung* und „*Hospitalisierung*“ sowie über die *kompensatorische Förderung* von Kindern im vorschulischen Alter.

Aus den bekannten Untersuchungen von SPITZ (1945), BOWLBY (1951) und anderen geht hervor, daß Retardierung oder auch irreversible Schädigung im allgemeinen parallel in allen Meßwerten der körperlichen, kognitiven, sozial-moralischen und emotionalen Entwicklung nachweisbar ist. Versuche einer Interpretation dieser umfassenden Sozialisationsdefizite unter Berufung auf einen einzelnen Faktor — z. B. auch die Isolierung des biologisch-emotionalen Faktors in Gestalt der *einen* Mutterfigur und ihrer Liebe, wie sie in den erwähnten Untersuchungen selbst gelegentlich nahegelegt wird —, muß als Erklärungsversuch fehlschlagen, da in allen konkreten Fällen der Hospitalisierung ein komplexes Bündel von Umweltfaktoren zusammenwirkt, das neben der biologisch-emotionalen Tatsache der Mutterentbehmung unter anderem die Struktur der physischen Umwelt und die Ernährung, das Ausmaß des sprachlichen Kontakts und nichtsprachliche Aspekte der Kommunikation, die geistige Stimulierung durch Spielzeug etc. umfaßt. Man muß nicht an einen so extremen Fall wie die von A. FREUD und DAF (1951) beschriebene isolierte Kindergruppe im Konzentrationslager und derer starke, emotional und geistig wirksame, soziale Bindung denken, um die Annahme eines einseitigen Zusammenhangs zwischen Mutterentbehmung und Hospitalisierungsschäden abzulehnen.

Im Sinne der Sozialisationstheorien der symbolischen Interaktion und der kognitiv-strukturellen Entwicklung (vgl. KOHLBERG 1969) erscheint es als unangebracht, frühkindliche Hospitalisierung oder auch Retardierung grundsätzlich unter dem Kriterium der „Gelegenheiten zur Rollenübernahme“ zu erfassen, unter einem Kriterium sozialer Interaktion also, das die emotionalen und kognitiven Aspekte der kindlichen Entwicklung zusammenfaßt und keine ausschließliche Bezugsperson festlegt.

Ein eindrucksvolles Beispiel für die Angemessenheit dieser Sichtweise scheint mir die theoretische Analyse und praktische kompensatorische Förderung des sogenannten „Soziodramas“ zu sein, die SARA SMILANSKY bei sozial deprivierten Kindern orientalischer Herkunft in Israel durchgeführt hat (vgl. SMILANSKY 1968)

piese Kinder waren aufgrund ihres deprivierten Sozialisationsmilieus nicht fähig, die Erfahrungen ihrer Umwelt in ihrem Bewußtsein zu integrieren und im sozialen Rollenspiel über ihre realen, lebensmäßig aufgezwungenen Rollen hinauszugelangen; sie waren der Umwelt gegenüber passiv und gleichgültig, ihre sprachliche Entwicklung war stark retardiert, und nach Eintritt in die Schule sanken ihre Leistungen von Jahr zu Jahr im Vergleich zu ihren Altersgenossen aus der Mittelschicht ständig ab.

In einem Kindergarten, der solche Kinder im Rahmen eines intensiven Förderungsprogramms zur Entwicklung des soziodramatischen Spiels führte, konnte ich die Veränderbarkeit dieses Sozialisationsstandards (bzw. die Ergebnisse der Veränderung) selbst beobachten. Die Entwicklung des soziodramatischen Spiels — d. h. unter anderem: die Entwicklung von Nachahmung im Sinne der Übernahme von Rollen (von Erwachsenen), die Entwicklung der Fähigkeit, eine Lebenssituation wie das Krankenhaus über eine längere Zeit hinweg mit verteilten und wechselnden Rollen im Zusammenspiel zu gestalten und umzugestalten, die damit verbundene Entwicklung der Fähigkeit zur Kooperation unter vereinbarten Regeln und unter der Bedingung der gemeinsamen Definition von Situationen, schließlich die Entwicklung der Fähigkeit, die Rollen selbst und ihre aktive Umgestaltung sprachlich auszudrücken — dies alles, verbunden mit anderen Lernaktivitäten und mit differenzierter Elternarbeit, hatte dazu beigetragen, daß die Kinder ihre Passivität und Gleichgültigkeit gegenüber der Umwelt weitgehend überwunden hatten, soziale Bindungen mit Gleichaltrigen und den erwachsenen Betreuern eingegangen waren, Rollenwahrnehmung, Rollenübernahme und Problemlösungen (Selbstregulierung von Aggressionskonflikten etc.) gelernt hatten und, wie die Kindergärtnerin berichtete, in ihren sprachlichen und in anderen intellektuellen Fähigkeiten entscheidend fortgeschritten waren (vgl. auch die empirischen Befunde bei SMILANSKY 1968).

2. Die Analyse und Förderung des „Soziodramas“ ist gleichzeitig aufschlußreich für die Fragestellung von empirischen Untersuchungen über die **gegenseitige Abhängigkeit von Kommunikation und Kooperation** im Sozialisationsprozeß, insbesondere aber die Abhängigkeit konkreter Kooperationsfähigkeit von kognitiven und emotionalen Strukturveränderungen der gruppeninternen Kommunikation. Die Aussage des anschaulichen Beispiels von der Entwicklung des soziodramatischen Spiels wird durch die Ergebnisse zahlreicher sozialpsychologischer Untersuchungen (vgl. u. a. DEUTSCH 1949, KELLEY/STAHLESKI 1970, KOMORITA U. a. 1968, LOOMIS 1959, MITHAUG 1970, SCHMITT/MARWELL 1970, WICHMAN 1970) bestätigt, die sich allerdings größtenteils auf das Verhalten junger Erwachsener beziehen.

So hat zum Beispiel MORTON DEUTSCH (1949) in einer experimentellen Untersuchung über kooperatives und Wettbewerbsverhalten von College-Studenten zeigen können, daß die Steigerung kooperativer Handlungsmotive in engem Zusammenhang mit einem höheren Maß und einer höheren Qualität der gruppeninternen Kommunikation steht:

In kooperativen Gruppen gab es eine vermehrte Produktion von gemeinsam bedeutsamen Zeichen und Symbolen, eine stärkere Aufmerksamkeit des einen gegenüber der Zeichengebung des anderen, eine geringere Schwierigkeit, die eigenen Ideen anderen zu vermitteln und sich die Ideen anderer selbst klar zu machen, eine stärkere Anerkennung und gegenseitige Bestätigung in bezug auf die Beiträge von einzelnen Mitgliedern der Gruppe für eine als gemeinsam wahrgenommene und definierte Sache, sowie eine stärkere Verbreitung von gegenseitigem „Vertrauen“.

Andere Untersuchungen, wie das bekannte Experiment von LEWIN/LIPPITT/WHITE (1939), haben nachweisen können, daß zwischen dem Kommunikationsstil eines Gruppenführers und der Ausbildung kooperativer Arbeitsformen innerhalb einer Gruppe ein enger Zusammenhang besteht.

3. Die Analyse des soziodramatischen Spiels ist ebenfalls aufschlußreich für das Anliegen einer dritten Gruppe von Forschungsarbeiten, nämlich Untersuchungen über die *Altersbedingtheit der Entwicklung von bestimmten kognitiven und sozialen Fähigkeiten*, die in einem engen Zusammenhang mit „Kooperationsfähigkeit“ gesehen werden müssen. So zeigen z. B. die Untersuchung von PIAGET und INHELDER (1956) über die Fähigkeit zur Wahrnehmung von Unterschieden in der Perspektive (nicht nur räumlich), der kritische Forschungsbericht von WALLER (1971) zur Entwicklung der Rollenwahrnehmung, die Studie von FLAVELL und Mitarbeitern (1968) über die Entwicklung von Kommunikationsfertigkeiten und Rollenübernahme, die Forschungen von UGUREL-SEMIN (1952) zur Entwicklung des „sharing behavior“ und viele andere Untersuchungen, daß die meisten der komplexen sozialen (und gleichzeitig kognitiven) Fähigkeiten sich erst gegen Ende des Vorschulalters oder noch später voll entwickeln.

Einige dieser Untersuchungsergebnisse könnten vielleicht zu der von den Autoren selbst nicht beabsichtigten Schlußfolgerung verleiten, es handle sich bei der Entwicklung dieser Fähigkeiten um einen endogenen Reifungsprozeß. Daß es sich dabei in Wirklichkeit um einen strukturellen Lernprozeß³ in der Abfolge notwendiger sachlogischer Stufen, aber in Abhängigkeit von sozialer Erfahrung handelt, zeigt sich bei einem Vergleich der Untersuchungen freilich schon in den z. T. erheblichen Abweichungen in bezug auf exakte Altersangaben und an der chronologischen und inhaltlichen Variabilität der untersuchten Fähigkeiten in Abhängigkeit von sozio-kulturellen Bedingungen der Sozialisation und Erziehung⁴.

3 Der Terminus „strukturell“ wird im folgenden des öfteren verwendet, unter anderem zur Abgrenzung gegenüber situationsgebundenen, auf Reiz-Reaktions-Mechanismen beruhenden Lernprozessen. Die Terminologie und die hinter ihr stehende Lerntheorie ist den Publikationen von KOHLBERG (1969) entnommen, der seinerseits insbesondere auf PIAGET und CHOMSKY aufbaut. Einige der wichtigen Ausführungen zum Struktur-Begriff lauten: „Grundlegende Entwicklung impliziert grundlegende Veränderungen der kognitiven Struktur, die ihrerseits nicht durch Parameter des Assoziationslernens (Anreiz, Wiederholung, Verstärkung) definiert oder erklärt werden kann, sondern durch Parameter organisatorischer Ganzheiten oder Systeme innerer Beziehungen erklärt werden muß.“ „Die Entwicklung kognitiver Struktur ist das Ergebnis von Prozessen der Interaktion zwischen der Struktur des Organismus und der Struktur der sozialen Umgebung, nicht das direkte Ergebnis von Reifung oder das direkte Ergebnis von Lernen (im Sinne einer direkten Prägung der Reaktionen des Organismus in Übereinstimmung mit Umweltstrukturen).“ (KOHLBERG 1969; 348).

4 Vgl. dazu auch die folgenden Teile. — In der Auseinandersetzung um das Verhältnis zwischen Reifung und sozialem Lernen, Anlagen und Umweltprägung würde ich mich der vermittelnden Position von KOHLBERG anschließen, wenn er feststellt: „Ein Interaktionsansatz der Stufen unterscheidet sich von einer Konzeption der Reifung darin, daß er einerseits annimmt, daß

In diesem Zusammenhang bietet das „Soziodrama“ ein gutes Beispiel: wie Vergleichsdaten mit Kontrollgruppen zeigen, führt der Verzicht auf eine kompensatorische Förderung durch das Soziodrama bei orientalischen Kindern nicht nur zu einer altersmäßigen Verzögerung der Entwicklung von Fähigkeiten zum sozialen Rollenspiel und zur differenzierten sprachlichen Erfassung der Umwelt, sondern zu einer langfristigen, vermutlich sogar irreversiblen Beeinträchtigung der kognitiven Fähigkeiten und der aktiven Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt.

4. Die letzte hier behandelte Gruppe von Untersuchungen müßte für unser Thema eigentlich besonders relevant sein, da sie unmittelbar Experimente zum *Kooperationslernen* betrifft.

Der ganz überwiegende Teil dieser Untersuchungen besteht nicht in der Beobachtung und Erfassung natürlicher Situationen von Spiel und anderem Sozialverhalten, sondern in der Erforschung isolierter und kurzfristiger experimenteller Situationen (vgl. z. B. AZRIN/LINDSLEY 1956, BROTSKY/THOMAS 1967). Damit hängt es wohl zusammen, daß hier gewissen methodischen Vorzügen ganz erhebliche theoretische Nachteile gegenüberstehen.

AZRIN und LINDSLEY (1956) führten ein Experiment mit Grundschulkindern durch; die Platzierung je eines Stiftes in sich jeweils entsprechende Vertiefungen eines Tisches, an dem sich zwei Kinder gegenüber saßen, wurde als kooperatives Verhalten definiert, das bei einem bzw. bei jedem „Erfolg“ der Kinder (gemessen an Zeiteinheiten) durch eine Süßigkeit belohnt wurde. Es zeigte sich, daß die Kooperation nach einer Belohnung über einige Zeiteinheiten durchgehalten wurde, während Kooperation beim Aussetzen der Belohnung nur noch sporadisch auftauchte.

Gewisse methodische Vorzüge solcher Experimente zum Kooperationslernen mögen darin bestehen, daß hier die Isolierung einzelner Faktoren bzw. Mechanismen des Lernens als möglich erscheint, so z. B. die Bedeutung von Belohnungen im Sinne der Verstärkung bzw. Bekräftigung, die Bedeutung der Nachahmung und die Bedeutung der Kommunikation im Sinne der Interpretation einer Situation⁵.

Gewichtiger scheinen mir demgegenüber die theoretischen Nachteile solcher begrenzten experimentellen Untersuchungen zu sein. Lernen wird hier als „operantes Lernen“, als „Konditionierung“ verstanden, und dieser Zugang erlaubt es nicht, das Lernen kooperativer Verhaltensweisen als Verhaltensänderung im Sinne struktureller Entwicklung zu erfassen. Das heißt, kooperative Reaktionen hören

Erfahrung notwendig ist, damit die Stufen jene Gestalt annehmen, die sie wirklich repräsentieren, daß er andererseits davon ausgeht, daß im allgemeinen mehr und stärkere Stimulation zu rascheren Fortschritten innerhalb der betreffenden Sequenz führen wird.“ (KOHLBERG 1969; 351). Im übrigen zeigen Untersuchungsergebnisse von Vertretern der unterschiedlichen Ansätze der Erklärung des Verhältnisses Reifung/soziales Lernen bei konkreten Fragen eine durchaus konvergierende Tendenz (vgl. z. B. RARDIN/MOAN 1971 und SELMAN 1971).

5 In diesen Zusammenhang gehören auch die zahllosen experimentellen Untersuchungen zum „Verhandlungsverhalten“ in sog. „prisoner dilemma games“ (vgl. z. B. WICHMAN 1970, CROTT 1971), auf die hier nur hingewiesen werden kann; sie unterliegen der gleichen Ambivalenz wie die zuerst erwähnten experimentellen Untersuchungen.

im allgemeinen in dem Augenblick auf, wo die Belohnung bzw. Verstärkung (z. B. durch eine Süßigkeit) „gelöscht“ wird. Die Reversibilität des Erlernens der Reaktion weist darauf hin, daß hier keine strukturelle Veränderung hervorgebracht worden ist (vgl. KOHLBERG 1969; 405). Dementsprechend läßt sich zeigen, daß „kooperatives“ versus „kompetitives“ Verhalten von Kindern in derartigen Spielsituationen sich nicht in entsprechenden unterschiedlichen Verhaltensweisen der Kinder in anderen Bereichen und Situationen der sozialen Interaktion bzw. in der Wahrnehmung von sozialer Interaktion niederschlägt oder widerspiegelt (vgl. SERMAT 1970).

Die durch Experimente erforschte bzw. „induzierte“ Form der Kooperation möchte ich als „instrumentelle“ oder „situative“ Kooperation definieren und sie von zwei höheren Formen der Kooperation absetzen:

- der „gruppenspezifischen“ Kooperation und
- der „gesellschaftlichen“ Kooperation (vgl. dazu die folgenden Teile der Untersuchung).

Die Entwicklung der Kooperationsfähigkeit als „kultur“abhängiger Sozialisationsprozeß — das Beispiel eines extremen Sozialisationsmodells (Kibbutz)

Um diese Unterscheidung von Formen bzw. Stufen der Kooperation zu verdeutlichen und zu begründen, sollen im folgenden einige andersartige Untersuchungsergebnisse interpretiert werden. Sie beziehen sich auf den Kibbutz und damit auf ein Sozialisationsmilieu, das durch die frühe Existenz einer peer-group und aufgrund weiterer noch zu klärender Faktoren vermutlich außergewöhnlich anregende Bedingungen für die Entwicklung kooperativer Verhaltensweisen aufweist (vgl. LIEGLE 1971).

FAIGIN (1959) beobachtete sechs Gruppen von Kibbutz-Kindern im Alter zwischen 19 und 38 Monaten; die Beobachtungen konzentrierten sich auf Aggression und Dependenz gegenüber Erwachsenen und Altersgenossen, erfaßten aber in **dickem** Zusammenhang auch Daten zur Identifikation der Kinder mit der Gruppe,

6 Die Kritik der Experimente zur „Konditionierung“ kann nicht über die Tatsache hinwegsehen, daß Lernprozesse, die im Rahmen „natürlicher“ Sozialisation und Erziehung, z. B. durch Belohnung und Bestrafung, vermittelt werden, als „operantes Lernen“ oder „Konditionierung“ interpretiert werden können. Andererseits ist gerade im Bereich der Vermittlung von Rollenerwartungen und Wertorientierungen — wie im Falle von Kooperation — die Vorstellung vom Reiz-Reaktions-Lernen insofern zu eng, als z. B. Belohnung und Bestrafung in eine bestimmte Qualität der interpersonellen Beziehung („Identifizierung“) mit bestimmten Bezugspersonen der sozialen Interaktion eingebunden sind, so daß nicht nur der Reiz- und Aufforderungscharakter eines Stimulus (z. B. Belohnung), sondern auch der emotionale und soziale Charakter des Bezugssystems ausschlaggebend für den Lernprozeß und Lernerfolg ist (vgl. dazu die Theorien des „sozialen Lernens“, z. B. A. BANDURA in: GOSLIN, D. A.: Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago 1969, S. 213 ff.).

zum sozialen Verhalten in der Gruppe und zur gegenseitigen sozialen Kontrolle in der Gruppe.

Es ergab sich, daß schon vom Alter von zwei Jahren an gewisse Formen des *Wir-Gefühls* der Gruppe stark entwickelt waren: Kinder achteten darauf, daß die Gruppe bei sozialen Aktivitäten wie Essen und Spaziergängen vollzählig war; alle Aktivitäten und Gegenstände (Spielzeug) der Gruppe bzw. des Kinderhauses wurden mit „unser“ bezeichnet; die Gruppen schlossen sich zu gruppenexterner Aggression zusammen, wenn es darum ging, ein Mitglied der eigenen Gruppe zu unterstützen.

Beim *sozialen Verhalten* zeigte sich, daß sich die Kinder vom Alter von zwei Jahren an in starkem Maße gegenseitig nachahmten, bei den gemeinsamen Mahlzeiten ebenso wie bei anderen Aktivitäten; neben Einzelspielen und lockeren Formen des Neben- und Miteinanderspielens gab es insbesondere in den mittleren Gruppen zahlreiche Beispiele für längere gemeinsame Aktivitäten, wie z. B. das Bauen von Wasserkanälen im Sand, und für erste Freundschaften. In den ältesten Gruppen der etwa Dreijährigen gab es bereits lange durchgehaltene imaginäre Rollenspiele (z. B. Vater, Mutter und Säugling), wobei im allgemeinen während eines Tages die Rollen gleich bleiben.

Im Bereich *soziale Kontrolle* zeigte sich, daß sich die Kinder schon vor dem Ende des dritten Lebensjahres in verschiedenen Bereichen des sozialen Verhaltens gegenseitig kontrollierten, teils durch sprachliche Intervention, die z. T. sprachliche Äußerungen der Erzieherin reproduzierten, teils durch Aktionen. Diese gegenseitige soziale Kontrolle bezog sich erstens auf „Leistungs“bereiche wie Essen und toilet-training, zweitens auf die Lösung von Konflikten bei Aggression, drittens auf soziale Gruppenwerte wie Teilen und Abgeben von Spielsachen. Diese Formen der sozialen Kontrolle beinhalten offenbar eine erste Verinnerlichung von Motiven der Gleichheit und Gegenseitigkeit, z. B. der „Bestrafung auf Gegenseitigkeit“, die von PIAGET und anderen erst für eine sehr viel höhere Altersstufe angesetzt worden sind.

Ergänzend zu den mitgeteilten Daten ergab ein Vergleich des im Kibbutz beobachteten Rollenspiels mit dem Rollenspiel von dreijährigen amerikanischen Kindern, das von derselben Verfasserin früher beobachtet worden war (FAIGIN 1948), folgende aufschlußreiche Unterschiede: Während die amerikanischen Dreijährigen dazu tendierten, mehr Regeln über Besitz, über Spielzeug und Spielraum zu entwickeln, tendierten die dreijährigen Kibbutz-Kinder dazu, mehr Regeln über die soziale Interaktion selbst als über Besitz anzuwenden; wo es jedoch um Regeln über Besitz ging, bezogen sie sich bei den amerikanischen Kindern auf „mein“ und „dein“, bei den Kibbutz-Kindern dagegen auf Teilen und Abgeben. Hier zeigt sich ein enger Zusammenhang von inhaltlichen Dimensionen des kooperativen Verhaltens von Kibbutz-Kindern mit dem kollektivistischen Wirtschafts- und Gesellschaftssystem (vgl. LIEGLE 1971).

Um sicher zu gehen, daß es sich bei den Beobachtungsergebnissen von FAIGIN nicht um Zufallsergebnisse handelt und daß das beobachtete Verhalten langfristige und strukturelle Verhaltensänderungen einleitet bzw. dokumentiert, muß man weitere Untersuchungen heranziehen.

Auf der Ebene des sozialen Spielverhaltens im Grundschulalter zeigt eine experimentelle Vergleichsuntersuchung von SHAPIRA und MADSEN (1969), daß Kibbutz-Kinder in signifikant höherem Maße als familienerzogene Kinder fähig und motiviert sind, sich auf Regeln der Kooperation zu einigen, wenn dies der Spielsituation angemessen ist, und zwar sowohl unter der Bedingung der Gruppenbelohnung wie unter der Bedingung der Einzelbelohnung (bei der die Stadt-

kinder fast nur noch wettbewerbsorientiert waren), die allerdings auch nur erlangt werden konnte wenn nicht gegeneinander gearbeitet wurde.

Auf einer Ebene, die soziales Spielverhalten mit dem Aspekt der Identifizierung mit der Gruppe im Grundschulalter verbindet, ergab eine repräsentative Vergleichsuntersuchung über natürliche Spielsituationen (EIFERMANN 1970), daß Kibbutz-Kinder besonders hervortraten durch Gruppenspiele mit gegenseitig austauschbaren Rollen und durch Spiele, die Kooperation innerhalb einer Gruppe, gleichzeitig aber Wettbewerb mit einer anderen Gruppe erfordern. Die familienerzogenen Kinder traten in diesen Spielkategorien signifikant weniger hervor, während Gruppenspiele mit über- und untergeordneten Rollen bzw. Mitgliedern einen breiten Raum einnahmen (vgl. oben die Aussagen zur „symmetrischen Kommunikation“).

Diese Untersuchung bestätigt Verhaltenstendenzen in der Untersuchung von FAIGIN (1959), die in einem engen Zusammenhang mit kooperativem Verhalten zu stehen scheinen: das Überwiegen von Egalität und Gegenseitigkeit innerhalb kooperativer Gruppen und die Abgrenzung gegen andere Gruppen zur Verstärkung der Gruppenidentität, d. h. die Entwicklung von Gruppen-Wettbewerb.

Auf einer Ebene, die Identifikation mit der Gruppe mit dem Aspekt der sozialen Kontrolle bei 11—13jährigen verbindet, zeigt eine vergleichende Untersuchung mit projektiven Testmethoden von LURIA und GOLDWASSER (1963), daß bei Verletzung sozialer Normen Kibbutz-Kinder in wesentlich stärkerem Maße als familienerzogene Kinder die Altersgruppe als moralische Instanz empfinden. Dies bestätigt die Beobachtung von FAIGIN (1959), daß die Altersgruppe im Kibbutz schon von früher Kindheit an zu einem wichtigen Sozialisationsfaktor (z. B. soziale Kontrolle) wird.

Schließlich ließe sich an Untersuchungen von SPIRO (1955) und RABIN (1965), die junge Erwachsene aus Kibbutzim projektiven Tests unterzogen, noch verdeutlichen, daß hier die Identifizierung mit der Altersgruppe und die soziale Kontrolle durch die Altersgruppe gleichzeitig eine Wertorientierung des Verhaltens an Werten der Gesellschaft beinhaltet; ein Beispiel dafür ist der geringe Stellenwert von persönlicher Leistung und persönlichem Ehrgeiz gegenüber dem hohen Stellenwert von Motiven und Handlungen, von denen die Gruppe bzw. das Kollektiv als Ganzes profitiert, im Bewußtsein dieser jungen Erwachsenen.

Die aufgezählten Materialien drängen in ihren inhaltlichen Aussagen insbesondere auf zwei Schwerpunkte der Interpretation:

- bestimmte Sozialisationsbedingungen ermöglichen eine in der bislang vorliegenden Forschung kaum für möglich gehaltene sehr frühe Ausbildung von sozialen Verhaltensweisen, die Vorformen und Formen der Kooperation darstellen;
- die Entwicklung der Kooperationsfähigkeit vollzieht sich unter bestimmten Strukturbedingungen und Erwartungen der unmittelbaren erziehenden Umgebung und des gesellschaftlichen Umfeldes als ein stufenförmiger, struktureller Lernprozeß, der über Situationen wie die des Rollenspiels hinaus für die Vermittlung gesellschaftlicher Werte bedeutsam wird.

Zum ersten: Es kann kein Zweifel darüber bestehen, daß die frühzeitige Entwicklung kooperativer Verhaltensweisen bei Kibbutz-Kindern als ein Sozialisationsprozeß aufgefaßt werden muß, der durch die besonderen Bedingungen der Interaktion dieser Kinder mit ihrer unmittelbaren Umwelt angeregt wird. Die Existenz

einer Altersgruppe von Geburt an, die Ausrichtung auf einen gemeinsamen „Gruppenführer“ (die Erzieherin), die Existenz gemeinsamer Dinge (wie das Kinderhaus selbst, Spielsachen, Spielplatz etc.), das gemeinsame Erleben vieler Lebenssituationen (Zubettgehen, Schlafen, Aufwachen, Spaziergänge etc.) und verschiedener Sozialisationsprozesse wie Gewöhnung (Essen, Sauberkeitstraining etc.) und sozialer Kontrolle (z. B. bei Aggression), die Nachbarschaft anderer Gruppen, von denen man sich absetzen kann, u. a. m. gehören zu diesen Bedingungen.

Zum zweiten: Die angeführten Forschungsdaten machen gleichzeitig deutlich, daß auch bei der offensichtlichen Akzelerierung der Entwicklung kooperativer Verhaltensweisen bei Kibbutz-Kindern eine Abfolge von Niveaustufen durchlaufen wird, die in gewissen Altersgrenzen angesiedelt sind und die als Stufen eines strukturellen Lernprozesses im kognitiven, sozial-moralischen und emotionalen Bereich definiert werden können. Die Ausfüllung dieser Lernstufen ist ihrerseits abhängig von Interaktionsstilen zwischen Gruppenführer (Erzieherin) und Kindergruppe, von Erwartungen und Bekräftigungen der Erwachsenen⁷.

Die Konsequenz des strukturellen Lernprozesses der Entwicklung von Kooperationsfähigkeit führt zu langfristigen oder vielmehr bleibenden Verhaltensänderungen, die bei einem so „geschlossenen“ Gesellschafts- und Erziehungsmodell wie dem Kibbutz nicht nur den Verhaltensregulierungen einzelner Gruppenführer und Gruppen, sondern der Wertorientierung des Kollektivs im ganzen angepaßt sind.

Die Entwicklung der Kooperationsfähigkeit als stufenförmiger struktureller Lernprozeß — Versuch eines Entwicklungsschemas

Die weiter oben bereits vorgeschlagene Unterscheidung von

- „situativer“ Kooperation,
- „gruppenspezifischer“ Kooperation und
- „gesellschaftlicher“ Kooperation

versucht Niveaustufungen, die im Bereich der Entwicklung des moralischen Urteils von PIAGET, KOHLBERG und anderen Forschern definiert wurden — zum Beispiel die Unterscheidung der „Gehorsamsorientierung“, der „good boy“- und

⁷ Es ist weiter oben bereits erwähnt worden, wie eng Führungs- bzw. Erziehungsstile und gruppeninterne Kooperation aufeinander bezogen sind. Auf diesem Hintergrund sind die Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung über das Erziehungsverhalten der Kleinkind- und Vorschulerzieherinnen der Kibbutzbewegung aufschlußreich. Sie besagen, daß 79 Prozent des beobachteten Erziehungsverhaltens „positiven“ Charakter hatte, worunter insbesondere verstanden wurde: Ermunterung zur bewußten Erfassung und Meisterung der Umwelt, Schaffung emotionaler Beziehungen zum Kind, Bestätigung, körperliche Hilfestellung (vgl. GERSON 1971; 81).

„social order“-Orientierung und der „Gewissensorientierung“ (KOHLBERG 1969; 376) —, auch auf die Entwicklung der Kooperationsfähigkeit anzuwenden.

Als Kriterien einer solchen Niveaustufung wären zum einen der Grad der Verinnerlichung (Externe Anregung — Anpassung an bzw. Konflikte mit gelernten Gruppenregeln — Orientierung an verinnerlichten gesellschaftlichen Normen), zum anderen der Grad der Komplexität der sozialen Bindung (Objektbindung — Gruppenidentität bzw. -konflikt — Gesellschaftliche Integration bzw. Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Forderungen) zu nennen. Alle drei Stufen sind als hierarchisch aufeinander aufbauende „strukturelle Lernprozesse“ im Sinne von KOHLBERG (vgl. Anm. 3) zu interpretieren.

Schon die „*situative*“ **Kooperation** setzt insofern komplexe Lernprozesse voraus, als sie auf der Wahrnehmung von Objekt/Umwelt/Person-Zusammenhängen, auf ihrer Interpretation und auf bestimmten Reaktionen gegenüber einem Verhaltenspartner (und Verhaltensimpuls) aufbaut; „situative“ Kooperation ist andererseits im Sinne der „Konditionierung“ manipulierbar und kann auch ohne personal-sozialen Bezug „funktionieren“. Neben den bereits erwähnten experimentellen „prisoner dilemma games“ (vgl. Anm. 5) könnte man in diesem Zusammenhang auch an Arbeitssituationen im Produktionsprozeß erinnern: Arbeiter werden am Fließband zusammengespannt und müssen in ihren Arbeitsfunktionen kooperieren, wobei die Arbeitsorganisation selbst gerade alle sozialen Kontakte unterdrückt. Die Parallele zur „Gehorsamsorientierung“ wird an diesem Beispiel sehr deutlich.

Die „*gruppenspezifische*“ **Kooperation** setzt eine soziale, durch Sprache und Gesten vermittelte Verständigung über als gemeinsam wahrgenommene und definierte Situationen und Handlungen voraus; Rollen **Wahrnehmung** und Rollenübernahme (vgl. oben) bauen hierbei auf einem System von Beziehungen in einer Gruppe auf, die zeitlich-räumlich von einer gewissen Beständigkeit ist (situationsunabhängig), die ein Bewußtsein ihrer selbst („Wir-Gefühl“) und Regeln des Zusammenlebens und gemeinsamen Handelns entwickelt hat. Häufigkeit, Form und Inhalt gemeinsamer Handlungen (z. B. Spiele) können selbstbestimmt sein, sie können aber auch der Anpassung an Forderungen eines Gruppenführers (z. B. der erwachsenen Bezugsperson) entspringen. In beiden Fällen soll Kooperation auf dieser Stufe eine gemeinsame Orientierung des Verhaltens **an** den Regeln, **an** der „sozialen Ordnung“ einer Gruppe bezeichnen. Diese Kooperation kann auch insofern als *gruppenspezifisch* bezeichnet werden, als sie eine Wettbewerbsorientierung und Abgrenzung gegenüber *anderen* Gruppen keineswegs ausschließt (vgl. z. B. SHAPIRA/MADSEN 1969).

Die „*gesellschaftliche*“ **Kooperation** schließlich soll eine Stufe bezeichnen, auf der das Individuum bereits gelernt hat, sich bewußt mit Alternativen gesellschaftlich relevanten Verhaltens und Handelns auseinanderzusetzen, die Begründung, Berechtigung und Verbindlichkeit von sozialen Regeln und Ordnungen, von „Pflichten“ gegenüber anderen und von Mehrheitsentscheidungen in einem wei-

teren gesellschaftlichen Rahmen zu reflektieren. Wenn sich das Individuum aufgrund der Identifizierung mit und Verinnerlichung von gesellschaftlichen Wertorientierungen und Erwartungen („Gewissensorientierung“) für Modelle kooperativen Handelns entscheidet, so kann Kooperation hier unter anderem den Anschluß an und die aktive Beteiligung in organisierten Gruppen, in Arbeitskollektiven etc. mit gesellschaftlich relevanten Zielsetzungen und Solidarität im politischen Handeln bedeuten.

Im einzelnen soll ein Entwicklungsschema von 3 Vorstufen und 3 Stufen zur Diskussion gestellt werden, das in seinen Altersangaben von den referierten Forschungsergebnissen zur Kibbutz-Erziehung ausgeht.

1. **Vorstufe:** Gegenseitige Wahrnehmung und gegenseitige Kontaktaufnahme durch Blick, Lächeln und Betasten, die vom Ende des ersten Lebensjahres an einsetzen können;
2. **Vorstufe:** Situatives Neben- und Miteinander-Spielen („play“), verbunden mit ersten affektiven Koalitionen zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern, etwa vom 18. Monat an;
3. **Vorstufe:** Erste sozial-emotionale Identifizierung mit der Gruppe im ganzen im Sinne eines Bedürfnisses nach Vollständigkeit der Gruppe (z. B. bei Spaziergängen) und gegenseitige Nachahmung in bezug auf bestimmte Fertigkeiten, (z. B. Essen), vom Ende des zweiten Lebensjahres an;

1. **Stufe: a)** Zunehmende Identifizierung mit dem Gruppenführer (Erzieherin) als Modell für soziales Verhalten und Anwendung der Erwartungen und Normen des Gruppenführers auf die gegenseitige soziale Kontrolle innerhalb der Gruppe (z. B. Teilen und Abgeben);

b) Rollenübernahme im imaginären Rollenspiel..

Diese Stufe kann gegen Ende des dritten Lebensjahres einsetzen.

2. **Stufe: a)** Soziales Rollenspiel in einem sich allmählich ausbildenden System komplementärer Erwartungen („game“);

b) Identifizierung mit der Gruppe im ganzen im Sinne der Verfolgung von gemeinsamen (Spiel-)Zielen unter festgelegten Regeln, bei gleichzeitiger Wettbewerbsorientierung (Abgrenzung) gegenüber anderen Gruppen;

c) Gewöhnung an bestimmte Regeln des täglichen Gruppenlebens und der gegenseitigen Hilfe und Rücksichtnahme, was erzieherisch unter anderem durch ein System wechselnder Pflichten zur Selbstbetreuung etc. gefördert wird.

Diese Stufe dürfte das gesamte Vorschulalter vom Beginn des vierten Lebensjahres an sowie das Grundschulalter umfassen und repräsentiert am Ende jenes Niveau, das als „gruppenspezifische“ Kooperation definiert wurde.

Ein Beispiel dafür wäre die offensichtlich überdurchschnittliche Fähigkeit von Kibbutz-Kindern, in experimentellen (SHAPIRA/MADSEN 1969) und natürlichen Spielsituationen (EIFERMANN 1970)

als Gruppe selbständig Regeln der kooperativen Lösung von „Aufgaben“ zu entwickeln und anzuwenden, eine Fähigkeit, die mit der Tatsache der Altersgruppenerziehung selbst ebenso zusammenhängen dürfte wie mit dem Kommunikationsstil der Erzieher und dem Wertesystem des Kibbutz (Kooperation kontra Wettbewerb).

3. *Stufe: a*) Identifizierung mit der Gruppe und ihren (zunächst durch die Erwachsenen vermittelten) Normen im Sinne der Verinnerlichung der Gruppe als belohnender und bestrafender Instanz;
 - b*) Reproduktion und Reflexion der sozio-kulturellen Normen und Repräsentierung dieser Normen im Gewissen;
 - c*) Motivation zu kollektivem Handeln, auch als Auseinandersetzung mit dem verinnerlichten gesellschaftlichen Wertesystem und mit seiner Umsetzung in der gesellschaftlichen Realität.
- Diese letzte Stufe ist der Adoleszenz und dem jungen Erwachsenenalter vorbehalten und repräsentiert am Ende jenes Niveau, das als „gesellschaftliche“ Kooperation definiert wurde.

Ein Beispiel dafür bieten Ergebnisse des Moral Ideology Test und des Emotional Response Test, die SPIRO (1955) bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen der Kibbutz-Bewegung gefunden hat. Die Tests ergaben unter anderem, daß der Erwerb materieller Dinge in den Glücksreaktionen und der Mangel an materiellen Gütern in den Traurigkeitsreaktionen der Jugendlichen keine Rolle spielten und daß persönliche Besitzergreifung in keinem einzigen Fall als lobenswerte Handlung genannt wurde. Umgekehrt war in bezug auf Dinge, „für die andere dich loben würden“, die häufigste Antwortkategorie „gesellschaftliche Verantwortlichkeit“, welche Handlungen implizierte, von denen die Gruppe als ganze profitierte. Dies bedeutet, daß Kibbutz-Jugendliche offenbar in hohem Maße Wertorientierungen verinnerlicht haben, die für die auf kollektivem Besitz und Kooperation aufbauende Gesellschaft des Kibbutz konstitutiv sind.

Die Problematik der heterogenen gesellschaftlichen Verwertbarkeit von Kooperationsfähigkeit

Der Erfolg der Altersgruppenerziehung im Kibbutz, der jungen Generation die Fähigkeit und Motivation zu gruppenspezifischer und gesellschaftlicher Kooperation zu vermitteln, läßt die Frage aufkommen, ob derartige Sozialisationsprozesse auf andere Gesellschaften übertragbar sind.

Beim Kibbutz sind diese Kooperationsfähigkeiten als erfolgreiche Anpassung an und als Konformität mit gesellschaftlichen Strukturen und Erwartungen zu deuten. Hier wäre unter anderem die Frage zu diskutieren, inwieweit die beobachtbare Konformität Raum läßt für das Austragen von gruppenspezifischen und gesellschaftlichen Konflikten und die aktive Weiterentwicklung der Gesellschaft, wozu bestätigende Untersuchungen über die ideologische Orientierung der jungen Generation einerseits, über die Widerstandsfähigkeit gegenüber Autorität andererseits herangezogen werden könnten (vgl. LIEGLE 1971).

Welcher Stellenwert ist jedoch Sozialisationsprozessen zur Entwicklung von Kooperationsfähigkeiten in anderen Gesellschaften, zum Beispiel in der Gesellschaft der Bundesrepublik, zuzuschreiben, die durch ein andersartiges Wirtschafts- und Wertsystem gekennzeichnet ist?

Situative und gruppenspezifische Kooperation können zweifellos in jeder Gesellschaft pädagogisch geplant werden und haben für alle modernen Gesellschaften eine wachsende funktionale Bedeutung, wie die zunehmende Förderung von „Teamarbeit“ in Unterricht, Wissenschaft und Wirtschaft zeigt. Gesellschaftliche Kooperation müßte sich demgegenüber auf gesamtgesellschaftliche Strukturen wie Wirtschaftssystem und Wertsystem beziehen können, für die Kooperation konstitutiv ist; sie ist allein auf der Ebene erzieherischer Beeinflussung, allein mit pädagogischen Mitteln nicht planbar. Es ergeben sich daher zwei Fragestellungen:

1. Ist es sinnvoll, Erziehung zur Kooperation zu propagieren in einer Gesellschaft, die auf Privatbesitz und Wettbewerb aufbaut und in welcher eine gerechte Verteilung von ökonomischer Verfügungsgewalt und von Lebenschancen weder vorherrscht noch absehbar ist; ist es — in einem engeren Sinne — „lohnend“, kooperative Verhaltensweisen z. B. im Kindergarten zu fördern, wenn Schule, Hochschule und Wirtschaft auf individualistischer und wettbewerbsorientierter Leistungsbewertung beharren?
2. Besteht nicht die Gefahr, daß unter den vorherrschenden gesellschaftlichen Bedingungen gesteigerte Kooperationsfähigkeit als stabilisierende Anpassungstugend verwertet würde?

Zum ersten: Wenn man davon ausgeht, daß Kooperation in Kindergruppen mit anderen Dimensionen der sozialen Interaktion in engem Zusammenhang steht — z. B. Tendenzen zu einer herrschaftsfreien Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindergruppen und Tendenzen zur Gleichheit und Gegenseitigkeit innerhalb von Kindergruppen —, so kann Kooperation grundsätzlich als ein fortschrittliches Element der sozialen Erziehung gewertet werden. Bei einer Fortsetzung kooperativer Verhaltensmodelle in allen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen könnten, so betrachtet, Verhaltensänderungen angeregt werden, die sich auch im weiteren gesellschaftlichen Leben niederschlagen könnten. *Solidarität*—die ihrerseits die Verinnerlichung kooperativer Verhaltensmotive voraussetzt — kann nicht nur der Reproduktion, sondern auch der Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse vorarbeiten. Von daher ist es ein legitimes pädagogisches Interesse, auf die Schaffung von Bedingungen des Gruppenlebens von Kindern, auf die Herstellung von Spiel- und Lernmaterialien und auf die Anregung von Reflexion über kollektives Handeln zu drängen, die insgesamt zu kooperativem Verhalten anregen. Wie jede emanzipatorische Erziehung muß Erziehung zur Kooperation gegenwärtig in einer gewissen Dysfunktionalität zum bestehenden Gesellschafts- und Erziehungssystem und zu der durch dieses System erzeugten Persönlichkeitsstruktur stehen (vgl. LIERMANN/MÜLLER 1971).

Zum zweiten: Das mit kooperativen Handlungsmotiven und Verhaltensweisen zusammenhängende bzw. erzeugte soziale „Vertrauen“ (vgl. DEUTSCH 1962, LOOMIS 1959) kann insbesondere in zwei Richtungen, die als pädagogische Gefahren zu kennzeichnen sind, mißbraucht und gesellschaftlich verwertet werden:

a) Im Zusammenhang mit politischer Sozialisation und Erziehung kann Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gesellschaftlich verwertet werden im Sinne einer konfliktfreien Anpassung an ein gesellschaftliches Wertesystem im Zeichen eines harmonisierenden, Herrschaftsverhältnisse überspielenden Gesellschaftsbildes. Diese Gefahr zeigt sich in der Partnerschaftsideologie der Entwürfe zur politischen Bildung in der Nachkriegszeit der BRD (vgl. z. B. OETINGER/WILHELM 1951) bis hin zur individualistischen Verwendung der Begriffe Kooperation und Partnerschaft, im Zusammenhang mit Forderungen nach „Einordnung in die Gruppe“, in derzeitigen Bildungsplänen für Vorklassen und Kindergärten (z. B. NRW); eine Variante dieser Gefahr ist auch in der harmonistischen, auf Erwachsenen- und Staatsautorität fixierten Förderung der Kooperation als einer „sozialistischen Verhaltensweise“ und als einem Erziehungsmittel zur gegenseitigen sozialen Kontrolle in bezug auf das Herrschaftssystem des DDR-Staates in Kindergärten und Schulen der DDR zu beobachten (vgl. z. B. HOPPE 1968).

b) Im Zusammenhang mit einem Konzept der umfassenden Steigerung effektiver Leistungsfähigkeit von Individuen und Gruppen kann Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gesellschaftlich — und insbesondere ökonomisch — verwertet werden im Sinne einer unreflektierten Optimierung von Leistung im Zeichen der wissenschaftlich-technischen Revolution. Diese Gefahr zeigt sich in der einseitigen Leistungsorientierung vieler Trainingsprogramme in der Vorschulerziehung (unter anderem in der BRD) ebenso wie im Leistungsbegriff der Kooperation, wie er unter anderem auch in der Sozialpsychologie der DDR verwendet wird (vgl. HIEBSCH/VORWERG 1971), wo kooperative Gruppenleistungen als Bedingung und Konsequenz des arbeitsteiligen Produktionsprozesses gesehen werden. Im Rahmen nicht-vergesellschafteter Produktion (BRD) muß die Forderung nach kooperativer Leistung noch in verstärktem Maße als Verschleierung von Herrschaftsverhältnissen wirken.

Den genannten Gefahren, die vor allem bei einer einseitigen Betonung bestimmter Aspekte der Kooperation als pädagogische Gefahren aufzufassen sind, kann durch die folgenden minimalen Zusatzforderungen zumindest ansatzweise (auf der Ebene erzieherischen Handelns) entgegengewirkt werden:

Zu a: im Zusammenhang mit politischer Sozialisation und Erziehung müßten Konfliktmodelle und die Reflexion über Autoritätsbeziehungen, gesellschaftliche Zwänge und Mechanismen des Konformitätsdrucks ins Spiel gebracht werden. In diesem Sinne versuchen zum Beispiel amerikanische und schwedische Programme zur Sozialerziehung Projekte mit der Zielsetzung „Fähigkeit zur Kooperation“

mit Projekten zu kombinieren, deren Zielsetzung lautet: „optimale Widerstandsfähigkeit gegenüber Autorität und Propaganda“ (vgl. z. B. BJERSTEDT 1971);

Zu b: im Zusammenhang mit der Effektivitätssteigerung vorschulischer und schulischer Lernprozesse müßte die Selbstreflexion über die gesamtgesellschaftlichen Dimensionen von Handlungszielen, Rollen und Funktionen in kooperativen Gruppen mit der Reflexion der unter (a) erwähnten kritischen Aspekte politischer Sozialisation und Erziehung verbunden und ins Spiel gebracht werden.

Dieser letzte Gedanke verweist zurück auf die Bedeutung der Inhalts- und Beziehungsaspekte von Kommunikation für die theoretische Analyse und praktische gesellschaftliche Relevanz von Kooperation bzw. auf „Metakommunikation“, in dem Sinne, wie HABERMAS (1971) von der Notwendigkeit eines ständigen Diskurses als einer Verständigung über gesellschaftliche und pädagogische Zielsetzungen im Rahmen einer „Kommunikationsgemeinschaft“ spricht.

Literatur

- AZRIN, N./LINDSLEY, O.: The reinforcement of **Cooperation** between children. In: Journal of Abnormal and Social Psychology, 1956, S. 100—102.
- BAACKE, D.: Kommunikation als System und Kompetenz — Materialien zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie. In: neue **Sammlung**, 1971, S. 566—580, und 1972, S. 57—69.
- BARNARD, C. I.: The Functions of the Executive. Harvard 1938 (zitiert nach DEUTSCH 1949).
- BAUMGARTNER, A.: Didaktischer Bezugsrahmen einer vorschulischen Erziehung. In: BECHERT G./HEERMANN, G. (Hrsg.): Chancengleichheit durch Förderung. Weinheim 1972, S. 25—48.
- BJERSTEDT, A.: Cooperation, independence, mental ability: Some aspects of preparedness for the future as an educational objective. In: Educational and Psychological Interactions, 1971, Nr. 36.
- BOWLBY, J.: Maternal Care and Mental Health. Geneva 1951.
- BROTSKY, S. J./THOMAS, K.: Cooperative behavior in preschool children. In: Psychonomic Science, 1967, S. 337—338.
- BRUMLIK, M./MOLLENHAUER, K.: Kommunikationstheoretische Ansätze für die Familienforschung. Unveröff. Manuskript 1971.
- BURGESS, R. L.: Communication networks and behavioral consequences. In: Human Relations, 1969, S. 137—159.
- CROTT, H. W.: Experimentelle Untersuchung zum Verhandlungsverhalten in kooperativen Spielen. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 1971, S. 61—74.
- DEUTSCH, M.: A theory of **Cooperation** and competition (I). An experimental study of the effects of **Cooperation** and competition upon **group process** (II). In: Human Relations, 1949, S. 129—152 und S. 199—231.
- DEUTSCH, M.: Cooperation and trust: some theoretical notes. In: Jones, M. F. (Hrsg.): Nebraska **Symposium** on motivation, 1962.
- DREITZEL, H. P. (Hrsg.): Patterns of Communicative Behavior (Recent Sociology, 2). London 1970.
- EIFERMANN, R. R.: Cooperativeness and egalitarianism in Kibbutz childrens' games. In: Human Relations, 1970, S. 579—587.
- FAIGIN, H.: The frequency and types of rules used by preschool children in their social interaction. Unpublished master's thesis, State University of Iowa, 1948.
- FAIGIN, H.: Some observations on the young children in the Kibbutz. In: Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol. 56, 1958, S. 117—129. Abgedr. in LIEGLE 1971, S. 136—150.

- FLAVELL, J. H. et al.: The Development of Role-taking and Communication Skills in Children. New York 1968.
- FREUD, A./DANN, S.: Gemeinschaftsleben im frühen Kindesalter. In: Jahrbuch der Psychoanalyse, Vol. 2, 1961/62, S. 201—244 (Erstdruck 1951).
- GERSON, M.: Die Familie und andere Sozialisierungsträger im Kibbutz. In: LIEGLE 1971, S. 78 bis 84.
- GRAUMANN, C. F.: Interaktion und Kommunikation. (Vorabdruck des 24. Kapitels aus dem Handbuch der Psychologie, Bd. 7: Sozialpsychologie). Göttingen 1972.
- HABERMAS, J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation, 1968.
- HABERMAS, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: LUHMANN/HABERMAS: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt 1971, S. 101 — 141.
- HIEBSCH/VORWERTG: Einführung in die marxistische Sozialpsychologie. Berlin 1971 (darin insbes. Kap. 6 und 9).
- HOPPE, I.: Untersuchung über das Wechselverhältnis zwischen der Gestaltung des Lebens und der Erziehung sozialistischer Verhaltensweisen bei Kindern der jüngeren Gruppe. In: Die Gestaltung des Lebens im Kindergarten. Berlin 1968, S. 89—102.
- KATZ/LAZARFELD: Personal Influence. The part played by people in the flow of mass **Communications**. New York 1964 (Zit. nach DEUTSCH 1949).
- KELLEY, H./STAHLSKI, A. J.: Social interaction basis of cooperators' and competitors' beliefs about others. In: Journal of Personality and Social Psychology, 1970, S. 66—91.
- KOHLBERG, L.: The cognitive-developmental approach to socialization. In: GOSLIN, D. A. (Hrsg.): Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago 1969, S. 347—480.
- KOMORITA, S. et al.: Power, the use of power, and cooperative choice in a two-person game. In: Journal of Personality and Social Psychology, 1968, S. 134—142.
- KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1971.
- KRYSMANSKI, H. J.: Soziologie des Konflikts. Materialien und Modelle. Reinbek 1971.
- LEWIN, K./LIPPITT, R./WHITE, R. K.: Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. In: Journal of Social Psychology, 1939, S. 271—299.
- LEWIS, H. B.: An experimental study of the role of ego in work. I: The role of the ego in cooperative work. In: Journal of Experimental Psychology, 1944, S. 113—127.
- LIEGLE, L. (Hrsg.): Kollektiverziehung im Kibbutz. Texte zur vergleichenden Sozialisationsforschung. München 1971.
- LIERMANN, L./MÜLLER, K.: Kooperationslernen. In: betrifft: erziehung, 1971, Nr. 5 und 6.
- LOOMIS, J. L.: Communication, the development of trust, and cooperative behavior. In: Human Relations, 1959, S. 305—315.
- LURIA, Z./GOLDWASSER, M./GOLDWASSER, A.: Response to transgression in stories by Israeli children. In: Child Development, 1963, S. 271—280.
- MEAD, G. H.: Mind, Self, and Society. Chicago 1934.
- MEAD, G. H.: Philosophie der Sozialität. Frankfurt 1969.
- MEEKER, B. F.: Competition, westernization, and Status. In: Human Relations, 1970, S. 533 bis 548.
- MITHAUG, D. E.: The development of **Cooperation** in alternative task situations. In: Journal of Experimental Child Psychology, 1969, S. 443—460.
- MORRIS: Signs, Language, and Behavior. Prentice Hall 1946 (zit. nach DEUTSCH 1949).
- OETINGER, F. (WILHELM, TH.): Möglichkeiten der Erziehung zur Kooperation. (Kapitel aus: Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe). Stuttgart 1951. Abgedruckt in: MÜLLER, C. W. (Hrsg.): Gruppenpädagogik. Weinheim 1970, S. 120 bis 126.
- PIAGET, J.: The Moral Judgment of the Child. Glencoe 1948 (Erstveröffentlichung 1932).
- PIAGET, J./INHELDER, B.: The Child's Conception of Space. London 1956.
- RABIN, A. I.: Growing up in the Kibbutz. New York 1965.
- RARDIN, D. R./MOAN, CH. E.: Peer interaction and cognitive development. In: Child Development, 1971, S. 1685—1699.

- SCHÄFER, K. H./SCHALLER, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971.
- SCHMITT, D. R./MARWELL, G.: Reward and punishment as influence techniques for the achievement of Cooperation under inequity. In: Human Relations, 1970, S. 37—45.
- SELMAN, R. L.: Taking another's perspective: role-taking development in early childhood. In: Child Development, 1971, S. 1721 — 1734.
- SERMAT, V.: Is game behavior related to behavior in other interpersonal situations? In: Journal of Personality and Social Psychology, 1970, S. 92—109.
- SHAPIRA, A./MADSEN, M. C.: Cooperative and competitive behavior of Kibbutz and urban children in Israel. In: Child Development, 1969, S. 600—617. Abgedr. in LIEGLE 1971, S. 151 bis 160.
- SMILANSKY, S.: The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Pre-school Children. New York 1968.
- SPIRO, M. E.: Education in a communal village in Israel. In: American Journal of Orthopsychiatry, 1955, S. 283—292. Abgedr. in LIEGLE 1971, S. 127 — 135.
- SPITZ, R.: Hospitalism. An inquiry into the genesis of Psychiatric conditions in early childhood. In: Psychoanalytic Study of the child, 1945, S. 53 — 74.
- UGUREL-SEMIN, R.: Moral behavior and moral judgment of children. In: Journal of Abnormal and Social Psychology, 1952, S. 463—474.
- WALLER, M.: Die Entwicklung der Rollenwahrnehmung. Ihre Beziehung zur allgemeinen kognitiven Entwicklung und sozial-kulturellen Variablen. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 1971, S. 343—357.
- WATZLAWICK, B./BEAVIN, J. H./JACKSON, D. D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/Stuttgart 1969.
- WICHMAN, H.: Effects of isolation and communication on Cooperation in a two-person play. In: Journal of Personality and Social Psychology, 1970, S. 114—120.
- WILSON, W.: Cooperation and the cooperativeness of the other player. In: Journal of Conflict Resolution, 1969, S. 110—117.