

Miller, Max

## Argumentationen als moralische Lernprozesse

*Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 2, S. 299-314*



Quellenangabe/ Reference:

Miller, Max: Argumentationen als moralische Lernprozesse - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 2, S. 299-314 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142050 - DOI: 10.25656/01:14205

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142050>

<https://doi.org/10.25656/01:14205>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 2 – April 1982

## I. Thema: Entwicklung des Kindes und Familienerziehung

- ERIKA HOFFMANN Ein unveröffentlichter Fröbel-Brief über die Bildung der Kinder 175
- HEINZ RUDOLPH SCHAFFER Sozialisation und Lernen in den ersten Lebensjahren 193
- YVONNE SCHÜTZE Von der Mutter-Kind-Dyade zum familialen System. Neue Beiträge aus Psychologie, Humanethologie und Psychoanalyse zur Erforschung der frühkindlichen Sozialisation 203
- KURT KREPPNER/SIBYLLE PAULSN/YVONNE SCHÜTZE Kindliche Entwicklung und Familienstruktur. Zur Erforschung der frühkindlichen Sozialisation in der Familie 221
- JOACHIM ROSENOW/GISELA BRANDT/CLAUDIA V. GROTE Erziehung zur Selbständigkeit in Arbeiter- und Angestellten-Familien. Bedingungen und Probleme der Selbständigkeitsentwicklung des Kindes im Zusammenhang sozialgruppenspezifischer Deutungen der Gleichheitsnorm 245
- GÜNTHER BITTNER Der Wille des Kindes 261
- MANFRED AUWÄRTER/EDIT KIRSCH Zur Entwicklung interaktiver Fähigkeiten. Begegnungskonstitution und Verhaltenssynchronie in der frühen Kindheit 273
- MAX MILLER Argumentationen als moralische Lernprozesse 299

## II. Diskussion

- JÜRGEN ZIMMER Kindgemäßheit und Vorschulerziehung. Fünf Anmerkungen zu Günther Bittners Wahrnehmung des Situationsansatzes und der Reform vorschulischer Erziehung 315

GÜNTHER BITTNER      *Verfremdete Situationen – verfremdete Kinder. Eine Antwort an Jürgen Zimmer* 319

HEIN RETTER      *Spiel und Sportspiel – realistisch betrachtet. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von Hermann Röhrs* 321

### III. Besprechungen

GESINE HEFFT      *Louise J. Kaplan: Die zweite Geburt* 329

FRIEDRICH SCHWEITZER      *Robert L. Selman: The Growth of Interpersonal Understanding* 333

DIETHELM JUNGKUNZ      *Inge Weber: Sinn und Bedeutung kindlicher Handlungen* 335

Pädagogische Neuerscheinungen 339

# Zeitschrift für Pädagogik

## Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;  
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

*Zusammenstellung des Thementeils in diesem Heft:* Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19,  
7400 Tübingen 1; Dr. Yvonne Schütze, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94,  
1000 Berlin 33.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1, senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

MAX MILLER

## Argumentationen als moralische Lernprozesse\*

### 1. Problemstellung

In seiner Kurzgeschichte ‚Experimenta felicitologica‘ versucht STANISLAW LEM (1980, S. 245), die Grundfrage einer jeglichen Moral zu beantworten, nämlich die Frage: ‚Was ist das Gute?‘ Die ironische Antwort LEMs lautet: ‚„Gut“ bedeutet nichts anderes als selbst zu fressen. ‚Schlecht‘ bedeutet: gefressen werden.“ Moralphilosophen stehen bekanntlich vor der schwierigen Aufgabe, zu klären, ob moralische Urteile, für die beispielsweise LEMs Definition des Guten die erforderliche Wertprämisse darstellen könnte, objektiv bzw. rational gerechtfertigt oder widerlegt werden können. Und entsprechend stehen Sozial- und Entwicklungspsychologen vor der schwierigen erkenntnistheoretischen Problematik, ob es überhaupt ein universalisierbares Telos der moralischen Entwicklung geben kann.

Nun spielt jedoch die für moralische Argumentationen letztlich unausweichliche Frage, was das Gute an sich ist, für das Alltagshandeln und für den Versuch, alltägliche Koordinationsprobleme durch moralische Argumentationen zu lösen, faktisch eine nahezu bedeutungslose Rolle. Strittig sind üblicherweise nicht generische normative Aussagen, also Aussagen des Typs ‚Im allgemeinen sollte man...‘, sondern singuläre normative Aussagen, also Aussagen des Typs ‚In der Situation s sollte die Person x eher die Handlung y als die Handlung z tun.‘ Strittig sind üblicherweise also nicht normative Elemente eines lebensweltlichen Kontextes oder gar ein gesamtes soziokulturelles Wertsystem, sondern strittig ist im allgemeinen die Anwendung eines kollektiv geltenden moralischen Codes auf konkrete Konfliktfälle. Und entstehen doch einmal auf der Ebene des moralischen Codes, d. h. auf der Ebene der Begründung von Normen, irgendwelche Konflikte, so werden diese weit häufiger durch Kreuzzüge als durch Argumentationen entschieden.

Auch in der Entwicklung des moralischen Urteils beim Kinde und Jugendlichen spielt das Problem der Begründung oder gar der Letztbegründung von Normen faktisch erst spät, wenn überhaupt, eine Rolle. Zwar kommt es schon bei Kindern unter zwei Jahren gelegentlich vor, daß sie ihre konkreten Handlungskonflikte argumentativ – und das heißt letztlich: durch das Vorbringen von Gründen – zu lösen versuchen (vgl. MILLER 1976, S. 120f.). Aber von diesem frühesten Stadium an bis mindestens hin zur Adoleszenz ist die Entwicklung des moralischen Urteils im wesentlichen eine Entwicklung kognitiver und kommunikativer Methoden zur Lösung der Anwendungsproblematik eines moralischen Codes, soweit er von allen an einem Konflikt Beteiligten von vornherein akzeptiert wird, in konkreten Konfliktfällen.

---

\* Dies ist die im wesentlichen unveränderte Fassung eines Vortrags, den ich im September 1980 auf dem 20. Soziologentag in Bremen gehalten habe.

Gegen Ende dieser langen Entwicklungsphase tritt eine bestimmte ontogenetische Stufe moralischer Argumentation auf, auf die ich im folgenden etwas näher eingehen möchte. Auf dieser Entwicklungsstufe (vgl. dazu das ontogenetische Modell moralischer Argumentation in MILLER 1980 a, b) scheinen Kinder zwar noch weit davon entfernt zu sein, auf der Normenebene explizit zu argumentieren; aber die Form der Argumentation besitzt nunmehr das Potential, Kinder dieser Entwicklungsstufe in Selbstwidersprüche zu treiben, die sich letztlich nur durch die argumentative Unterscheidung von Fakten- und Normenebene, von Sein und Sollen, auflösen und vermeiden lassen.

Wenn sich diese These empirisch erhärten läßt, so gilt zumindest für die hier diskutierte Entwicklungsphase die generelle Behauptung, daß Argumentationen eine Dimension empirischer Erfahrung konstituieren, die moralische Lernprozesse des Individuums auslösen und ihnen eine bestimmte Richtung geben kann. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann diese These jedoch anhand der exemplarischen Analyse einer spontanen Auseinandersetzung zwischen einigen halbwüchsigen Jungen allenfalls einige empirische Plausibilität gewinnen. – Zunächst einige Anmerkungen zur Form der Argumentation, die sich in meinen bisherigen empirischen Untersuchungen (vgl. MILLER 1980 a, b) für die im folgenden diskutierte Entwicklungsstufe als charakteristisch herausgestellt hat.

## *2. Das Zirkularitätsproblem moralischer Argumentationen*

Auf der ontogenetischen Stufe moralischer Argumentation, die ich im folgenden wenigstens ansatzweise charakterisieren möchte, befinden sich Kinder, die – meinen Daten zufolge – 7/8 Jahre und älter sind, grundlegende kognitive und sprachlich-kommunikative Techniken der Argumentation beherrschen und somit bereits in der Lage sind, in Argumentationen den eigenen normativen Gesichtspunkt bzw. Wertparameter als auch zugleich denjenigen des Opponenten zu berücksichtigen. Wenn der normative Gesichtspunkt des Gegners nicht dem allseits anerkannten moralischen Code entspricht, so lassen sie es nicht an Worten und Taten fehlen, um ihren Gegner ins Unrecht zu setzen und ihn dies spüren zu lassen. Wenn jedoch, was ja meistens der Fall ist, die gegnerischen Parteien ihre sich wechselseitig ausschließenden Handlungsinteressen auf unterschiedliche, doch gleichwohl kollektiv geltende normative Gesichtspunkte zurückführen, d. h. wenn einem Konflikt eine Normenkollision zugrunde liegt, so geraten Kinder dieser Entwicklungsstufe in ganz spezifische Argumentationsprobleme. Aus kognitiven Gründen, auf die ich hier nicht weiter eingehen kann, scheinen sie prinzipiell noch nicht in der Lage zu sein, einen Normenkonflikt explizit zu thematisieren und beispielsweise durch eine Hierarchisierung konsensuell zu lösen. So bleibt ihnen nur eine Art von zirkulärem Verfahren, um jeweils zu versuchen, die eigene Position moralisch zu rechtfertigen: Jede Seite versucht von ihrem normativen Gesichtspunkt aus, eine Konflikt- bzw. Situationsbeschreibung argumentativ durchzusetzen, auf die der normative Gesichtspunkt des Gegners nicht mehr als kriterial anwendbar ist – und damit bleibt für eine argumentative Entscheidung nur noch der eigene normative Gesichtspunkt übrig; jede Seite versucht auf diese Weise, den normativen Gesichtspunkt bzw. Wertparameter, auf den sich der Gegner beruft, zu neutralisieren.

Aber wenn sich für jede Seite die Menge der relevanten empirischen Aussagen, die eine Konfliktbeschreibung konstituieren soll, in einer geradezu zaubermächtigen Weise gerade so ergibt, daß nur noch der eigene normative Gesichtspunkt als relevant erscheint, kann es dann überhaupt noch eine Form empirischer Erfahrung geben, welche Kinder dieser Entwicklungsstufe potentiell dazu veranlassen könnte, die Zirkularität dieses argumentativen Verfahrens zu erkennen und sich dadurch davon zu befreien? Mit dieser Frage möchte ich zur empirischen Textanalyse übergehen.

### 3. Der Streit um die Schanze

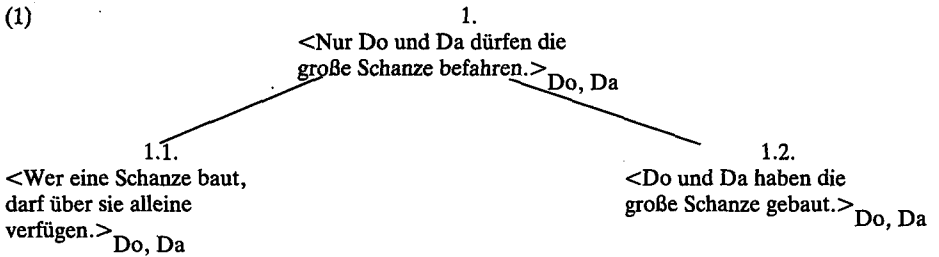
#### 3.1. Datenbasis

Es ist sehr schwierig, Daten, insbesondere Videodaten, von spontanen moralischen Argumentationen zu sammeln, d.h. von Argumentationen, in denen die Teilnehmer eigene Handlungskonflikte austragen. Solche Daten sind mehr oder weniger Zufallsprodukte – wie beispielsweise der im folgenden von mir nur sehr oberflächlich und ausschnittsweise analysierte Videofilm über eine ‚wildwestartige‘ Auseinandersetzung zwischen fünf Jungen, im Alter zwischen 8 und 11 Jahren, um eine Schanze auf einem Rodelhang.

Im folgenden nur so viel zur Vorgeschichte des Konflikts und zur Situation der Datenerhebung: Zwei elfjährige Jungen, Dominik (Do) und Daniel (Da), wollen verhindern, daß drei weitere Jungen, Olawi (O) (10 Jahre), Martin (M) (9 Jahre) und Tobias (T), mein Sohn (knapp 8 Jahre), über eine von den beiden größeren Jungen mitten auf die Hauptpiste eines Rodelhangs gebaute ziemlich hohe Schanze fahren. Während ich (Ma) die Kamera im nahegelegenen Institut hole, bauen die etwas kleineren Jungen eine kleine Schanze an einer anderen Stelle des Rodelhangs. Nach meiner Rückkehr frage ich die Kinder nach dem Grund ihres vorherigen Streits, und sofort beginnt erneut ein heftiger und langanhaltender Streit zwischen den beiden Elfjährigen und den drei etwas jüngeren Kindern auszubrechen, der schließlich als Schneeballschlacht weitertobt, den die beiden Elfjährigen sehr wahrscheinlich für sich entschieden hätten. Doch vorher interveniere ich und frage die Kinder erneut nach dem Grund ihres Streits. Wiederum entbrennt eine heftige Diskussion zwischen den Kindern. Fast jeder Redebeitrag wird mit brüllender Stimme vorgebracht und häufig von Drohgebärden begleitet. Aus dieser letzten Phase des Streits stammt der kurze Ausschnitt, den ich im folgenden kurz analysieren werde (vgl. zur Problematik qualitativer Analysen MILLER 1982). – Die von mir analysierten Textausschnitte sind im Anhang abgedruckt. Zahlen in runden Klammern im Anschluß an zitierte Äußerungen verweisen auf die entsprechenden Transkriptionszeilen.

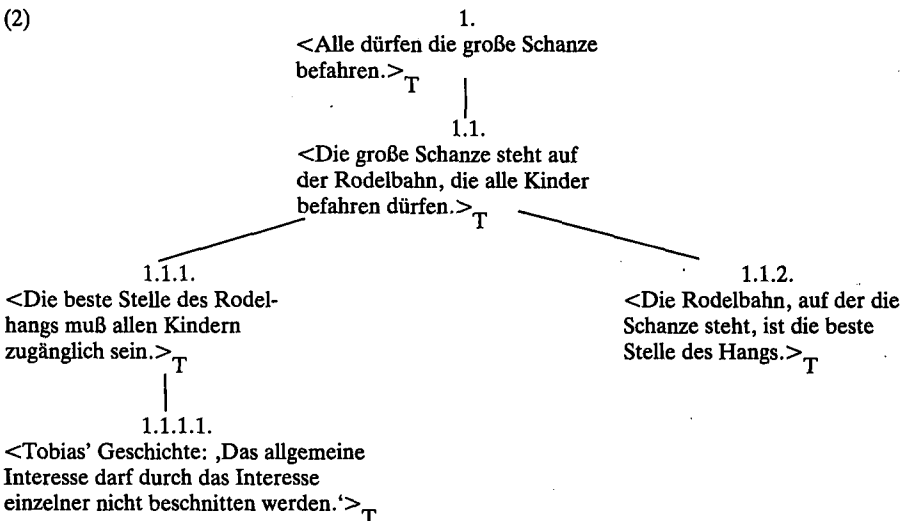
#### 3.2. Argumentationsanalyse

Daniel und Dominik erläutern mir zunächst noch, auf meine Frage hin, daß die große Schanze ihnen gehört, weil sie von ihnen gebaut worden ist (160–161). Das heißt, sie vertreten in etwa das folgende Argument (vgl. zur schematischen Darstellung von Argumenten als Strukturbäume und zur Terminologie, die im folgenden verwendet wird, MILLER 1980a, b):



Tobias, der zusammen mit Olawi und Martin noch immer die entgegengesetzte Argumentspitze vertritt, nämlich: <Alle Kinder dürfen die große Schanze befahren.>, legt nun Widerspruch ein: „Maxe! Aber ich mag dir mal – aber ich mag dir mal was sagen. Das is die tollste Rodelbahn. Da sin die Kinder auch letzten Winter drauf gefahren. Und jetzt baun die da g- ihre Schanze, und dann denken die, die Ro- Rodelbahn ghört ihn’. Und weißte, so is das: wie als – wie als gehörten vielen Leuten eine Stadt. Und da käm da so’n – so’n dicker Bonze, würd da irgendwas Tolles reinbaun. Und dann – und dann hätt’ er gesagt: Stadt ghört jetzt mir. So ist das.“ (162–168). Und etwas später: „Das ist so, weil das die Rodelbahn – w- weil das die beste Stelle is. Wir ham unsre Scha- wir ham unsere Schanze auch daneben – gemacht.“ (169–171).

Mit seinem Beitrag bestreitet Tobias hinsichtlich des Arguments von Daniel und Dominik weder die Legitimation der normativen Aussage 1.1. noch die Wahrheit der empirischen Aussage 1.2.; vielmehr bestreitet er den Übergang von 1.1. und 1.2. zur Argumentspitze in (1), indem er ein völlig neues Argument mit der entgegengesetzten Argumentspitze entwickelt. Der normative Hintergrund, auf den sich dieses neue Argument und viele der vorhergehenden Argumente von Olawi, Martin und Tobias beziehen, kommt in der Analogie mit ‚Wildwestpraktiken‘ anschaulich zum Ausdruck; mit der Analogie wird in etwa die folgende moralische Norm implizit zum Ausdruck gebracht: ‚Das allgemeine Interesse darf durch das Interesse einzelner nicht beschnitten werden.‘ Tobias’ Argument läßt sich schematisch mit dem folgenden Argumentstrukturbaum darstellen:





Da im folgenden Tobias' Beitrag von Dominik und Daniel nicht akzeptiert wird, ist die Argumentation in dieser Phase des Streits wiederum explizit in einen antagonistischen Zustand übergegangen. Die beiden Koalitionen vertreten einander wechselseitig ausschließende Argumente. Keine der möglichen Antworten auf die Quaestio der Argumentation: ‚Wer darf die große Schanze befahren?‘, ist bislang ins kollektiv Geltende der Kinder überführt worden. – Welche argumentativen Züge stehen nun Dominik und Daniel im Prinzip offen, um Tobias' Beitrag zu kontern?

(a) Dominik und Daniel könnten auf ihr altes Argument (1) zurückkommen. Aber dies geht nur um den Preis, daß sie ihre Gegenpartei argumentativ zwingen, den Übergang von den Aussagen 1.1. und 1.2. zur Argumentspitze in (1) zu akzeptieren; und das heißt, Dominik und Daniel müßten zeigen, daß der normative Gesichtspunkt von (1) den normativen Gesichtspunkt von (2) überwiegt.

(b) Dominik und Daniel könnten überhaupt die Legitimation des normativen Gesichtspunkts, d.h. der impliziten und expliziten normativen Aussagen von Tobias' Beitrag bestreiten. Aber wie schon der zuvor erwähnte argumentative Zug (1) setzte dies eine Argumentation auf der Normenebene voraus. Eine solche Argumentation kommt jedoch während des gesamten Streits nicht vor. Die beiden erstgenannten argumentativen Züge scheiden somit für Dominik und Daniel, aus welchen Gründen auch immer, von vornherein aus. Im übrigen wird von Dominik und Daniel der von Tobias ins Spiel gebrachte normative Gesichtspunkt explizit als legitim akzeptiert (169).

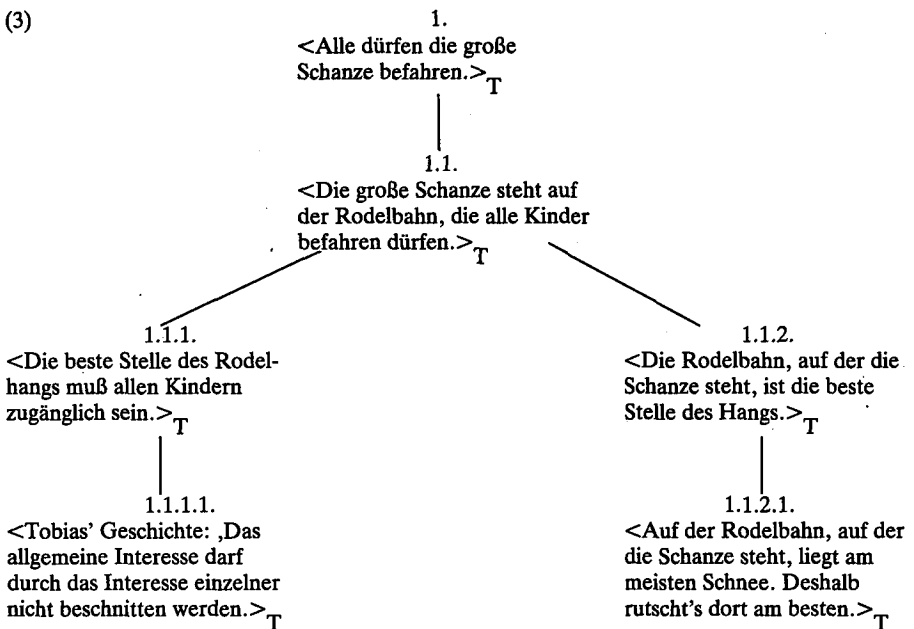
(c) Dominik und Daniel könnten, ähnlich wie zuvor Tobias, einfach einen neuen normativen Gesichtspunkt und entsprechende Fakten bzw. Situationsbeschreibungen in die Diskussion einführen. Damit könnten sie jedoch das Argument (2) nicht entkräften; die Entscheidung darüber, welche der alternativen Argumentspitzen zu akzeptieren ist, würde nur hinausgeschoben – eine Art argumentative Patt-Situation würde entstehen (wie eben erst durch Tobias' Beitrag). Eine solche Patt-Situation wird jedoch von beiden Parteien nur im äußersten Notfall angestrebt, wenn es unbedingt nötig ist, sich gegenüber dem Gegner etwas Luft zu verschaffen.

(d) Damit bleibt nur noch ein letzter argumentativer Zug: Es müssen die empirischen Aussagen von Tobias' Beitrag, d. h. vor allem die empirische Aussage 1.1.2. im Argument (2), bestritten oder doch insoweit modifiziert werden, daß der normative Gesichtspunkt von (2) nicht mehr angewendet werden kann, um eine Entscheidung zwischen den beiden alternativen Argumentspitzen herbeizuführen; d. h., der an sich als legitim akzeptierte Wertparameter der Gegenpartei muß neutralisiert werden, so daß nur noch das eigene Argument und der eigene Wertparameter als für die Argumentation relevant übrig bleiben. – Dies letztere ist genau der argumentative Zug, den Dominik nun durchführt: „Ach, was du nicht sagst! Ach, was du nicht sagst! Das soll die beste Stelle sein. Da (Dominik meint die Stelle oberhalb der kleinen Schanze) geht's viel steiler und so – viel schöner runter.“ (170–172).

Der weitere Verlauf der Argumentation besteht im wesentlichen aus einem argumentativen Kampf der beiden gegnerischen Parteien um die Akzeptierung bzw. Nichtakzeptierung der empirischen Aussage 1.1.2. im Argument (2). Letztlich kann ja eine der Parteien, sollte sie den Kampf um diese ‚Bastion‘ tatsächlich argumentativ entscheiden können, die Argumentation zumindest in dieser Phase des Streits für sich entscheiden. (Für Tobias,

Olawi und Martin gilt dies, weil dann nur das Argument (2) von allen Beteiligten akzeptiert wird. Für Dominik und Daniel hingegen gilt dies zumindest insoweit, als dann nur noch das Argument (1) bleibt, das von der gegnerischen Partei zumindest bislang noch nicht hatte zurückgewiesen werden können.)

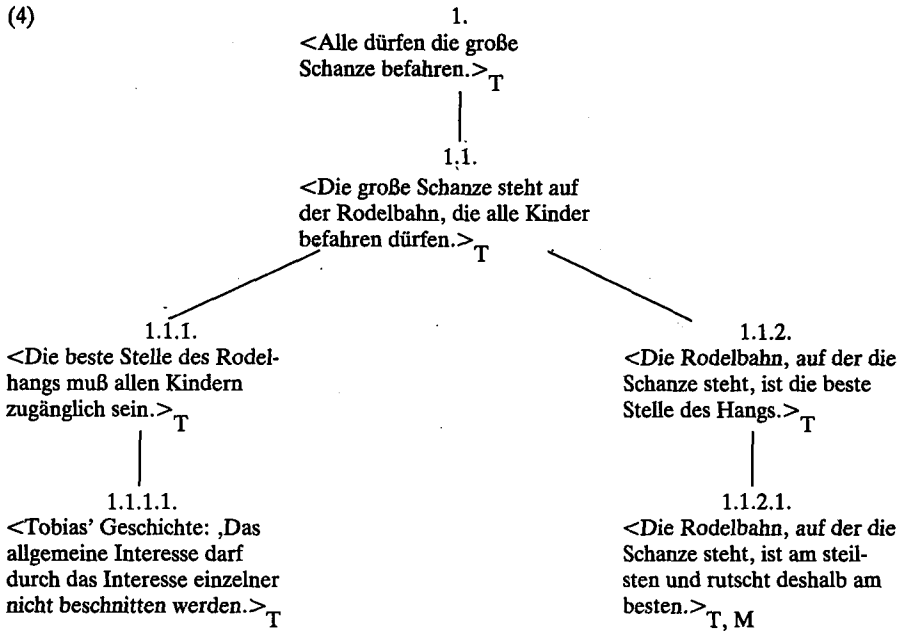
Während Olawi Dominiks Replik nur mit einem höhnischen Gelächter quittiert, versucht nun Tobias die empirische Aussage 1.1.2. im Argument (2) zu rechtfertigen, indem er sie auf eine weitere empirische Aussage zurückzuführen versucht: „Ha! Und da? Da ist der ganze Schnee. Und da – da is die ganze Wiese! Wo rutscht’s wohl besser? Rutsch mal da! Da wirst du sehn, wo es sich besser rutscht.“ (172–174). Tobias’ Argument läßt sich folgendermaßen darstellen:



Dominik und Daniel können dieses Teilargument von Tobias nicht ohne weiteres zurückweisen. Es ist ja sinnlich verifizierbar, daß auf der Rodelbahn oberhalb der großen Schanze am meisten Schnee liegt und in diesem Sinne diese Piste die beste Stelle des Rodelhangs darstellt. Doch es gibt noch eine andere Kontermöglichkeit, die Dominik auch sofort ergreift, nämlich eine Modifizierung der empirischen Aussage 1.1.2. in (2) und (3) durch eine Änderung des dispositionellen Redehintergrunds des evaluativen Prädikats ‚beste‘: „Hör mal zu! Dieser Schnee, der hier liegt, den haben wir wieder mit den Bobs hingefahren, daß es – damit die Bahn besser rutscht.“ (174–176). Dominik zufolge ist die Stelle oberhalb der großen Schanze nicht die beste, weil dort einfach ‚naturwüchsig‘ am meisten Schnee läge, sondern weil erst aufgrund der Leistung von Dominik und Daniel jetzt dort am meisten Schnee liegt.

Im Grunde ist die Argumentation, die sich hier und auch noch im folgenden auf den dispositionellen Redehintergrund des evaluativen Prädikats ‚beste‘ bezieht, genauso komplex wie die ihr übergeordnete Argumentation, die sich auf den deontischen

Redehintergrund des in der Quaestio enthaltenen Modalverbs ‚dürfen‘ bezieht. Hier will ich jedoch nur soviel sagen, daß Tobias mit Unterstützung von Martin versucht, eine ‚Lesart‘ des Prädikats ‚beste‘ wieder durchzusetzen, derzufolge die Stelle oberhalb der großen Schanze auch unabhängig von Dominiks und Daniels Aktivitäten die beste ist. Martin stützt dies mit der Aussage, daß diese Bahn am steilsten ist (177–179). Das heißt, Tobias und Martin ersetzen das Argument (3) durch das folgende Argument:



Dominik und Daniel sind damit in erhebliche Schwierigkeiten gebracht worden. Die empirische Aussage 1.1.2.1. im Argument (4) ist nicht nur ohne weiteres sinnlich verifizierbar und damit unmittelbar kaum zu bestreiten; die empirischen Prädikate ‚steil‘ und ‚rutscht am besten‘ bringen außerdem ziemlich genau die von den Kindern im allgemeinen geteilten Standards bzw. Wertmaßstäbe für Rodelbahnen zum Ausdruck.

Offenbar fühlt sich nun auch Dominik in die Enge gedrängt. Weder akzeptiert noch bestreitet er explizit das Argument (4); er versucht jedoch aus dem gegenwärtigen Argumentationszusammenhang, genauer: aus dem Kontext der Argumente (2), (3) und (4), wieder auszusteigen und zunächst eine Patt-Situation anzustreben durch die Einführung eines neuen normativen Gesichtspunkts und einer entsprechenden Situations- bzw. Konfliktbeschreibung: „Ja, aber trotzdem. Die rutschen da rum, fahren mit vollen Bremsen rüber, ritschen Dinger ab, treten es mit den Füßen kaputt, dann –“ (179–181).

Doch wenn es überhaupt in einer Argumentation so etwas wie einen ‚archimedischen Punkt‘ gibt, von dem aus das zirkuläre Verfahren, Fakten zu manipulieren, um dadurch den gegnerischen Wertparameter zu neutralisieren, sichtbar und damit zugleich widerlegbar gemacht werden kann, so scheint ihn Tobias im folgenden gefunden zu haben: „Wenn das da [Tobias zeigt dabei auf den Abhang oberhalb der kleinen Schanze] – wenn das da

toller fahren soll, dann fährt doch da, wenn das da – wenn das viel toller ist, diese Bahn. Dann fährt doch da, wenn das toller ist. Und dann baut ihre eure – eure Schan- wieso baut ihr eure Schanze an 'ne schlechtere Stelle, wenn ihr die Stelle schlechter findet? Wieso denn?“ (182–186). Tobias konfrontiert Dominik mit dessen eigener Aussage, die Stelle oberhalb der kleinen Schanze sei viel steiler und schöner als die Stelle oberhalb der großen Schanze. Zunächst wird Dominik damit wieder in den alten Argumentationskontext zurückgeholt. Dominik muß die Aussage, da es seine eigene ist, entweder explizit fallen lassen oder verteidigen. Wenn er sie fallen läßt, gilt das Argument (4), und Dominik und Daniel haben dann zumindest in dieser Phase der Auseinandersetzung die Argumentation verloren. Wenn er sie jedoch zu halten versucht, so zwingen ihn nunmehr die provozierenden Fragen von Tobias dazu, die Gründe dafür anzugeben, weshalb er und Daniel um alles in der Welt ihre Schanze an eine schlechtere Stelle bauen. Das heißt, Dominik und Daniel droht jetzt die Gefahr, wenn nicht als unsozial, so doch als dumm zu gelten. Und es ist faszinierend, zu sehen, wie Dominik nach anfänglichem Zögern (im Film klar erkennbar) diese Gefahr deutlich erkennt und ihr zu begegnen versucht. Er gibt einen scheinbar vernünftig klingenden und dazu noch sehr kooperativen Grund dafür an, weshalb er und Daniel ihre Schanze an eine schlechtere Stelle bzw. nicht an die angeblich bessere Stelle, wo sich jetzt die kleine Schanze befindet, gebaut haben: „Ja, hör doch mal zu! Ihr habt jetzt hier angefangen zu baun, jetzt wollen wer's euch auch da nicht kaputtmachen.“ (186–188). Doch damit verstrickt sich Dominik nur in neue empirische Widersprüche, denn die große Schanze war bereits fertig, als erst begonnen wurde, die kleine Schanze zu bauen. Und Daniel, der offenbar keine Möglichkeit sieht, an der umstrittenen empirischen Behauptung festzuhalten, ohne als ein Trottel dazustehen, gibt nun indirekt die empirische Behauptung 1.1.2. in den Argumenten (2)–(4) zu. Aber er versucht diese Argumente dadurch abzuschwächen, daß er sagt, man könne die Stelle oberhalb der kleinen Schanze genauso schön machen wie diejenige oberhalb der großen Schanze (188–190).

Auf das darauffolgende kurze argumentative Hin und Her will ich hier nicht mehr eingehen. Entscheidend ist, daß sich sowohl Dominik als auch Daniel, von Tobias mit ihren eigenen empirischen Behauptungen konfrontiert, in empirische Widersprüche verstrickt haben. Und hier, wie an anderen Stellen der gesamten Argumentation, führt dies dann jedes Mal dazu, daß Dominik und Daniel, häufig mit einer anklägerischen resignativen Geste, die Argumentation abbrechen und den anderen eben kurzerhand verbieten, über die große Schanze zu fahren. So wird von Dominik dieser Argumentationsabschnitt folgendermaßen abgeschlossen: „Die fahrn hier nich, und damit basta!“ (196). Und Daniel fügt hinzu: „Die fahrn nicht. Die lassen wir nicht drüber!“ (196–197).

#### 4. *Die wechselseitige Entrelativierung empirischer und normativer Aussagen im Prozeß der Argumentation*

Es ist eine schmerzliche Erfahrung, die sich einstellt, wenn man sich bei Argumentationen in empirische Widersprüche verstrickt. PERELMAN/OLBRECHTS-TYTECA (1979, S. 112) zitieren folgenden Ausspruch von LA BRUYÈRE: „an error of fact makes a wise man ridiculous“. Entweder man streckt dann gleich die Waffen, oder man versucht nochmals sein Glück, indem man auf ein neues Thema ausweicht, oder aber es wird mit nicht-

argumentativen Mitteln weitergekämpft – wie im Falle des hier nur flüchtig analysierten Streits um eine Schanze.

Worauf es mir aber vor allem ankommt, ist, daß es letztlich die *Dynamik der Argumentation* ist, die für Kinder der hier diskutierten Entwicklungsstufe mehr oder weniger zwangsläufig das bewirkt, was umgangssprachlich gemeint ist, wenn von einer ‚Verstrickung in (empirische) Widersprüche‘ die Rede ist. Läßt sich nun daran, auf eine exemplarische Weise, die generelle These wenigstens plausibel machen, daß Argumentationen eine Dimension möglicher Erfahrungen konstituieren, die von moralischen Lernprozessen notwendig vorausgesetzt wird?

In dem für Argumentationen charakteristischen Wechsel von *pro* und *contra* wird der Kampf darüber ausgetragen, welches – im Falle moralischer Argumentationen – die Menge der möglichen empirischen und normativen Aussagen ist, die als Kandidaten in Frage kommen für ein gemeinsam zu entwickelndes Argument, das die *Quaestio* (strittige Frage) der Argumentation beantwortet. Dabei gerät jede moralische Argumentation unvermeidlich in ein Zirkularitätsproblem: Wie der jeweilige Handlungskonflikt zu kontextuieren ist, d. h. welche empirische Aussagen eine relevante Beschreibung dieses Handlungskonflikts konstituieren, läßt sich nur ‚im Lichte‘ der miteinander konkurrierenden normativen Gesichtspunkte und der dahinter stehenden kontroversen Interessen der am Konflikt Beteiligten entscheiden. Und umgekehrt: Welche normativen Gesichtspunkte die für die Beurteilung eines Handlungskonflikts relevanten Bewertungsparameter sind, läßt sich nicht unabhängig von der empirischen Beschreibung des jeweiligen Handlungskonflikts entscheiden. Um die Frage der *Relevanz* zu entscheiden, übernehmen in moralischen Argumentationen die deskriptiven (empirischen) Prämissen und die normativen Prämissen wechselseitig füreinander eine heuristische Funktion. Dies führt jedoch nur dann in einen für eine Argumentation grundsätzlich destruktiven Zirkel, d. h. es kann aus strukturellen Gründen kein gemeinsames Argument entwickelt werden, wenn die daran Beteiligten die aus einer subjektiven Perspektive jeweils als relevant erscheinenden deskriptiven (empirischen) und normativen Prämissen nicht letztlich auf Kriterien der *Geltung* beziehen, die unabhängig voneinander sind: im Falle deskriptiver (empirischer) Aussagen das Kriterium der Wahrheit, im Falle normativer Aussagen das Kriterium der Richtigkeit.

Genau diese Kontrolle, die wechselseitige Entrelativierung der als relevant erscheinenden empirischen und normativen Prämissen durch die Bezugnahme auf voneinander unabhängige Geltungskriterien, ist Kindern der hier diskutierten Entwicklungsstufe nicht möglich. So produktiv und phantasievoll sie auch heuristische Techniken anwenden und damit, im Prinzip, ihre Problemlösungskapazität entschieden steigern können – die Kehrseite der kognitiven Beschränkung auf ihre ‚Argumentationslogik‘ ist eine über den Argumentationsverlauf hinweg andauernde, zwischen den Argumentationsteilnehmern nicht koordinierbare Verschiebung des normativen Horizonts, innerhalb dessen die an der Argumentation Beteiligten jeweils ihre Situationsdefinition bzw. Konfliktbeschreibung vornehmen. Mit anderen Worten, keine Seite weiß, was gegen die Neutralisierungstechniken (wie weit auch immer sie von den Kindern bereits durchschaut werden) der Gegenseite argumentativ getan werden kann; daran wird im übrigen deutlich, daß es nicht bloß motivationelle, sondern grundsätzlich strukturelle Gründe sind, weshalb Kinder dieser Entwicklungsstufe am Zirkularitätsproblem moralischer Argumentationen scheitern.

Aber wie sollen Kinder dieser Entwicklungsstufe aus ihren Argumentationen lernen können, wie sich das Zirkularitätsproblem lösen läßt, wenn sich die Form ihrer Argumentationen geradezu charakterisieren läßt durch die *ultima ratio*, empirische Widersprüche durch den Wechsel normativer Gesichtspunkte und normative Widersprüche durch den Wechsel empirischer Konfliktbeschreibungen zu kontern?

Wenn sich für Kinder der hier diskutierten Entwicklungsstufe beispielsweise die Menge der zu akzeptierenden empirischen Aussagen ausschließlich relativ zu den normativen Gesichtspunkten verändert, die im Verlauf einer Argumentation ins Spiel gebracht werden (u. a. um konkurrierende normative Gesichtspunkte zu neutralisieren), so werden sich früher oder später Teilnehmer einer solchen Argumentation mit dem argumentativen Sachverhalt konfrontiert sehen, daß sie miteinander inkompatible Mengen zu akzeptierender empirischer Aussagen vertreten haben. Gleichgültig, ob sich Teilnehmer einer Argumentation dann geschlagen geben oder ob sie durch Argumentationsakrobatik die Konsistenz ihrer Aussagen zu sichern bzw. zu reparieren versuchen, die Konfrontation mit Selbstwidersprüchen (sei es auf der Ebene empirischer oder normativer Aussagen) ist für den Betroffenen ein unumstößliches Indiz dafür, daß eine empirische Aussage unabhängig von ihrem normativen Kontext wahr bzw. falsch sein kann – und analog, daß eine normative Aussage unabhängig von ihrem empirischen Kontext richtig bzw. nicht richtig sein kann.

Diese argumentative Erfahrung einer wechselseitigen Entrelativierung empirischer und normativer Aussagen im Prozeß der Argumentation führt Kinder – so lautet meine gegenwärtige Spekulation zu dieser Entwicklungsphase – dazu, sukzessiv zu erkennen, daß die Menge der gemeinsam zu akzeptierenden empirischen Aussagen und die Menge der gemeinsam zu akzeptierenden normativen Aussagen unabhängig voneinander variieren können (vgl. dazu das Konzept ‚formaler Operationen‘ bei PIAGET); anders ausgedrückt: daß es für beide Mengen unterschiedliche und voneinander unabhängige Geltungskriterien gibt.

Zumindest zeigen moralische Argumentationen von zehnjährigen und älteren Kindern bzw. Jugendlichen – Argumentationen, die allerdings unter quasi-experimentellen Randbedingungen ablaufen –, daß Kinder bzw. Jugendliche dieser Alters- bzw. Entwicklungsstufe die unterschiedlichen Sprachspiele einer Begründung normativer Aussagen und einer Begründung empirischer Aussagen explizit zu unterscheiden beginnen, z. B. durch die Verwendung bestimmter meta-argumentativer Aussagen.

## 5. Anhang

160 Do: Darfst- trotzdem nicht.

Da: aber andere!

O:

To:

M:

Ma:

Aha. Ja, und wenn man einmal 'ne Schanze

- 161 Do: So kann man's nennen.  
 Da:  
 O:  
 To:  
 M:  
 Ma: gebaut hat, gehört se ei'm immer, oder wie ist das?
- 162 Do: Wenn ihr bei – Und die  
 Da:  
 O:  
 To: Maxe! Aber ich mag dir mal – aber ich mag dir mal was  
 M: ---- Und die beste Bahn!  
 Ma: Ja, was ist?
- 163 Do: beste \*Schanze. Aber die gehört nicht euch.  
 Da:  
 O:  
 To: sagen. Das ist die tollste Rodelbahn. Da sin die Kinder auch  
 M:  
 Ma: Was denn?
- 164 Do:  
 Da:  
 O:  
 To: letzten Winter drauf gefahrn. Und jetzt baun die da g- ihre Schanze, und  
 M: ----  
 Ma:
- 165 Do:  
 Da:  
 O:  
 To: dann denken die, die Ro- die Rodelbahn gehört ihn! Und weißte, so is das:  
 M: ----- die kaputt gemacht.  
 Ma:
- 166 Do:  
 Da:  
 O:  
 To: wie als – wie als gehörten vielen Leuten eine Stadt. Und da käm da so'n –  
 M:  
 Ma:
- 167 Do:  
 Da:  
 O:  
 To: so'n dicker Bonze, würd da irgendwas Tolles reinbaun. Und dann – und dann  
 M:  
 Ma:
- 168 Do:  
 Da:  
 O:  
 To: hätt' er gesagt: Stadt gehört jetzt mir. So ist das.  
 M:  
 Ma:

Find't ihr das richtig?

\* Im Hintergrund, außerhalb des Bildes läuft eine Diskussion.

- 169 Do: Nein.  
 Da:  
 O: Nee.  
 To: Das ist so, weil das die Rodelbahn – w- weil das die  
 Ma: Kann sowas sein?
- 170 Do: Ach, was du nicht sagst! Ach,  
 Da:  
 O:  
 To: beste Stelle is. Wir ham unsre Scha- wir ham unsere Schanze auch daneben –  
 M:  
 Ma:
- 171 Do: was du nicht sagst! Das soll die beste Stelle sein. Da geht's viel steiler \*  
 Da:  
 O: Ha, ha, ha, ha!  
 To: gemacht. Ach –  
 M:  
 Ma:
- 172 Do: und so – viel schöner runter.  
 Da: Ja, du kannst  
 O:  
 To: Ha! Und da? Da is der ganze Schnee.  
 M:  
 Ma:
- 173 Do: Ja, mei! Hör mal zu! Hör mal zu! Hör mal zu!  
 Da: ja –  
 O:  
 To: und da – da is die ganze Wiese! Wo rutscht's wohl besser?  
 M:  
 Ma:
- 174 Do: Hör mal zu! Dieser Schnee,  
 Da:  
 O:  
 To: Rutsch mal da! Da wirst du sehn, wo es sich besser rutscht.  
 M:  
 Ma:
- 175 Do: der hier liegt, den haben wir wieder mit den Bobs hingefahren, daß es –  
 Da:  
 O:  
 To:  
 M:  
 Ma:
- 176 Do: damit die Bahn besser rutscht. Da war zuerst auch sowas hier. Da war das \*\*  
 Da:  
 O:  
 To: Hä! Hä!  
 M:  
 Ma:

\* Do zeigt auf den Abhang oberhalb der kleinen Schanze.

\*\* Do kratzt den Schnee oberhalb der großen Schanze etwas ab, damit auch hier die Wiese sichtbar wird. To ‚zeigt Do den Vogel‘.



- 177 Do: auch gleich so. \*\*  
 Da:  
 O:  
 To: Hat genauso gerutscht. Hat genauso gut gerutscht. O.k.? Mir hat's  
 M: Da war das – die Bahn am steilsten.  
 Ma:
- 178 Do:  
 Da: ----  
 O:  
 To: gut genug gerutscht. Ihr müßtet ja das nicht baun! Ihr müßtet das ja  
 M:  
 Ma:
- 179 Do: Ah! Ja, aber trotzdem.  
 Da:  
 O:  
 To: nicht baun.  
 M: Da is die Bahn am steilsten! Wirklich am steilsten.  
 Ma: Mhm.
- 180 Do: Die rutschen da rum, fahrn mit vollen Bremsen rüber, ritschen Dinger ab,  
 Da:  
 O: Ha, ha, ha!  
 To: Ist  
 M:  
 Ma:
- 181 Do: treten es mit den Füßen kaputt, dann –  
 Da:  
 O:  
 To: doch egal, ist doch nicht eure Rodelbahn! Ihr müßt euch doch nicht drum  
 M:  
 Ma:
- 182 Do: Ja aber – hör mir mal zu – \*  
 Da:  
 O:  
 To: kümmern. Wenn das da – wenn das da toller fahrn soll, dann fahrt  
 M:  
 Ma:
- 183 Do: Ja, aber ihr – ihr habt euch \*\*  
 Da:  
 O:  
 To: doch da, wenn das sa – wenn das da viel toller ist, diese Bahn.  
 M:  
 Ma:
- 184 Do: ja- weil wir sind nicht so unverschämt wie ihr- --- \*\*  
 Da:  
 O:  
 To: Dann fahrt doch da, wenn das toller ist. Und  
 M:  
 Ma:

\* To zeigt auf den Abhang oberhalb der kleinen Schanze.

\*\* Unverständliches Stimmengewirr im Hintergrund.

\*\*\* O und M raufen.

- 185 Do:  
Da:  
O:  
To: dann baut ihr eure – eure Schan- wieso baut ihr eure Schanze an 'ne schlech-  
M:  
Ma:
- 186 Do: Ja, hör doch mal zu!  
Da:  
O:  
To: tere Stelle, wenn ihr die Stelle schlechter findet? Wieso denn?  
M:  
Ma:
- 187 Do: Ihr habt jetzt *hier* angefang' zu baun, jetzt wollen wer's euch auch da \*  
Da: Wir finden – Man  
O:  
To:  
M:  
Ma:
- 188 Do: nicht kaputtmachen. Ja, genau. \*\*  
Da: kann sich – Man – Man kann sie hier ja  
O: Absolut nicht! Gell?  
To:  
M:  
Ma:
- 189 Do: \*\*\*  
Da: genauso schön machen. Ja, Schnee  
O: Wie soll man das machen? Gell? Da kann man  
To:  
M:  
Ma:
- 190 Do: \*\*\*\*  
Da: hinfahren! Schnee hinfahrn und genügend runterfahrn.  
O: schön in die Büsche fahrn. Gell?  
To:  
M:  
Ma:
- 191 Do: \*\*\*\*\*  
Da:  
O: Weil ich dauernd in die Büsche fahr! Und da sind keine Büsche. Oder? Siehst  
To:  
M:  
Ma:

\* Do zeigt auf die kleine Schanze.

\*\* O tritt heran zu Do und Da.

\*\*\* Unverständliches Stimmengewirr im Hintergrund.

\*\*\*\* Die Abfahrt zur kleinen Schanze führt an Büschen vorbei.

\*\*\*\*\* O zeigt zur großen Schanze hin.

- 192 Do: Aber da sind Bremsspuren! \*\*\*\*\*  
 Da: ----- Kannst doch genauso hier fahrn.  
 O: du da etwa Büsche? Die sind doch  
 To:  
 M:  
 Ma:
- 193 Do: \*\*\*\*\*  
 Da:  
 O: genau – die sind doch ge- äh – besser, als – als daß man dauernd gegen die  
 To:  
 M:  
 Ma:
- 194 Do: Ach, was du nicht sagst! Ach! [resignativ]  
 Da:  
 O: Büsche fährt. Hä?  
 To:  
 M:  
 Ma: Na! Also, ich seh schon. Ihr
- 195 Do:  
 Da:  
 O: Och, nee.  
 To:  
 M:  
 Ma: könnt euern Streit – könnt ihr – könnt ihr euch nicht einigen. Ne? Das
- 196 Do: Nein. Die fahrn hier nich, und damit basta!  
 Da: Die fahrn nicht, die lassen  
 O:  
 To:  
 M:  
 Ma: funktioniert wohl nicht. Ja?
- 197 Do:  
 Da: wir nicht drüber.  
 O:  
 To:  
 M:  
 Ma: Und dürft – dürft ihr über die Schanze von – von von –
- 198 Do: Nein! Nur hie – nur – nur einmal. Sie sind über unsre  
 Da:  
 O:  
 To:  
 M:  
 Ma: von den andern fahrn?

\*\*\*\*\* Da zeigt auf den ziemlich flachen Hang, der sich an die Abfahrten zu den beiden Schanzen anschließt.

\*\*\*\*\* O vergleicht die Abfahrten zu den beiden Schanzen.

- 199 Do: einmal gefahrn, jetzt dürfen wir über die auch einmal fahrn.  
 Da: Und die lassen's nicht zu.  
 O:  
 To:  
 M:  
 Ma:
- 200 Do:  
 Da:  
 O:  
 To: Aber wieso – wieso baut ihr denn eure Schanze an 'ne schlechtere Stelle?  
 M:  
 Ma:
- 201 Do: Aber wir waren zuerst da!  
 Da:  
 O:  
 To: Wir wollen se jetzt an *der* Stelle baun, weil wir *die* besser finden. Und  
 M:  
 Ma:
- 202 Do:  
 Da:  
 O: Wir ham als erstes die  
 To: ihr findet *die* Stelle da besser, weil die steiler ist. Dann könnt ihr doch  
 M:  
 Ma:
- 203 Do: Ja, aber dann war die Schanze kaputt und die Bahn auch.  
 Da:  
 O: Bahn gebraucht.  
 To: die Stelle nehmen.  
 M:  
 Ma:

---

\* Alle Kinder, außer M, stehen im folgenden eng beieinander und brüllen aufeinander ein.

### Literatur

- LEM, S.: Experimenta felicitologica. In: Die phantastischen Erzählungen des Stanislaw Lem. Frankfurt: Insel 1980, S. 239–294.
- MILLER, M.: Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung. Stuttgart: Klett 1976.
- MILLER, M.: Zur Ontogenese moralischer Argumentationen. In: W. KLEIN (Hrsg.): Argumentation. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (1980), S. 58–108. (a)
- MILLER, M.: Learning how to contradict and still pursue a common end – the ontogenesis of moral argumentation (unveröffentl. Manuskript). Starnberg 1980. (b)
- MILLER, M.: Interpretatives Paradigma und die empirische Untersuchung der Ontogenese moralischer Deutungsmuster. In: H.-G. SOEFFNER (Hrsg.): Beiträge zu einer empirischen Sprachsoziologie. Tübingen: Narr 1982 (im Druck).
- PERELMAN, Ch./OLBRECHTS-TYTECA, L.: The New Rhetoric. A Treatise on Argumentation. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press 1969.

*Anschrift des Verfassers:* Dr. Max Miller, Max-Planck-Institut für Sozialwissenschaften, Leopoldstr. 24, 8000 München 40.