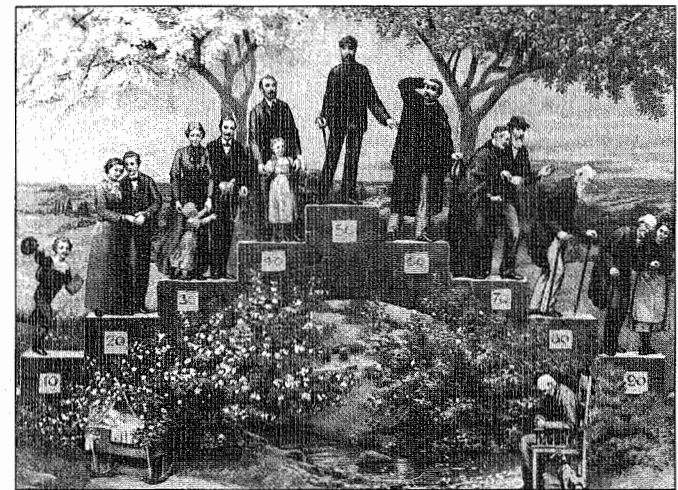


Oerter/Montada Entwicklungs- psychologie

2., neu bearbeitete Auflage



E.K. Beller, S.-H. Filipp, H. Grimm, A. Hildeschildt,
E. Hoff, W. Hussy, P. Kastner, E. Olbrich, F. Petermann,
H. Rauh, U. Schmidt-Denter, M. Schuster,
K. Schneewind, R. K. Silbereisen, T. B. Seiler,
W. Wannemacher

Psychologie Verlags Union

2069
1

Kapitel 15

Entwicklung der Moral

Leo Montada

Immanuel Kant hat drei Arten von Regeln (Maximen oder Imperativen) als Grundformen der Praxis unterschieden: die technischen oder die Regeln der Geschicklichkeit, die pragmatischen oder die Regeln der Klugheit, die moralischen oder die Regeln der Sittlichkeit. Hinske hat diese Dreiteilung herausgearbeitet, der „in der Sprache der Gegenwart etwa die Unterscheidung von technologischen (oder technokratischen), taktischen (oder strategischen) und moralischen Prinzipien“ entspricht (1980, S. 92). Während die technischen und pragmatischen Regeln nicht Selbstzweck sind, sondern immer nur eine Mittelfunktion haben und dadurch nur unter bestimmten Voraussetzungen, also hypothetisch gelten, gelten die moralischen Regeln der Sittlichkeit ohne Voraussetzung bestimmter Zwecke, sie gelten nicht hypothetisch, sondern kategorisch.

1. Moralphilosophie und Moralphsychologie

„Was heißt es, von einer Handlung zu sagen, sie sei schlecht (und zwar schlechthin, und nicht für den oder jenen Zweck)? Was meinen wir, wenn wir sagen, daß man so oder so handeln soll oder muß bzw. nicht darf (und zwar einfachhin, und nicht mit Rücksicht auf eine bestimmte Absicht)? Und: Wie kann man Aussagen dieser Art begründen? (...) Und welchen Sinn hat hier die Rede von einer Begründung?“ (Tugendhat 1984, S. 3).

Es ist der Anspruch der Moralphilosophie, auf diese Fragen (end-)gültige Antworten zu geben. Sie sucht nach Argumenten, inwiefern das primitive Gegenseitigkeitsgebot „Auge um Auge, Zahn um Zahn“ als moralische Maxime des Handelns mehr oder weniger akzeptabel ist als beispielsweise die Maxime des Sokrates „Es ist besser, Unrecht zu erleiden, als Unrecht zu tun.“ Sie sucht nach Begründungen für Moralnomen, die von den einen auf göttliche Gebote zurückgeführt werden, von

anderen wie Thomas Hobbes auf das wohlverstandene eigene Interesse zur „Vermeidung des Krieges aller gegen alle“, von Vertretern der Aufklärung wie Kant auf vernünftige Überlegung, von den Utilitaristen wie John Stuart Mill auf das Prinzip der Maximierung des Gesamtnutzens.

Der Anspruch der Psychologie ist es nicht, eine Ethik zu begründen. Sie will aufzeigen, wie unterschiedlich die Normen sind, die das Erleben, Urteilen und Handeln von Menschen leiten, wie unterschiedlich Menschen diese Normen begründen oder rechtfertigen, wie unterschiedlich sie diese Normen einhalten und wie unterschiedlich sie auf ihre Einhaltung oder Übertretung reagieren. Der Entwicklungspsychologie fällt die Aufgabe zu, die Übernahme bzw. den Aufbau normativer Überzeugungen zu untersuchen, also entwicklungsmäßige Veränderungen der Inhalte von Normen, ihrer Auslegung und ihrer Begründung zu analysieren.

Die Aufgaben der Entwicklungspsychologie der Moral sollen an einem gedachten Fall dargelegt werden: Der Mathematiklehrer einer zehnten Klasse behandelt seit einiger Zeit den Schüler O ungerecht. Wenn O sich meldet, wird er nicht berücksichtigt. Wenn er keine Antwort zu haben scheint, wird er aufgerufen. Der Lehrer läßt ihm keine Zeit zum Nachdenken und verunsichert ihn durch ungeduldiges Drängen. Versagt O, dann kritisiert der Lehrer ihn harsch oder ironisch. Os Leistungen in den schriftlichen Arbeiten sind in der letzten Zeit bedenklich schlechter geworden, so daß seine Versetzung gefährdet ist.

Wie beurteilt Os Banknachbar E das Verhalten des Lehrers, wie verhält er sich gegenüber dem Lehrer? Rechtfertigt er dessen Verhalten? Entschuldigt er ihn oder verurteilt er ihn moralisch? Ist letzteres der Fall, welche moralischen Normen sieht er durch den Lehrer verletzt? Fühlt er sich verpflichtet, gegen das Verhalten des Lehrers Protest einzulegen? Wird er einer solchen Verpflichtung nachkommen? Wie wird er sich fühlen, wenn er das nicht tut? Wie wird er seine Unterlassung rechtfertigen?

Wie verhält er sich gegenüber O? Fühlt er sich verpflichtet, O zu trösten oder etwas zu seiner Unterstützung zu tun? Wird er O bei der nächsten Klassenarbeit zu helfen versuchen und ihm Lösungen der Aufgaben zuspiesen? Wie wird er ein solches strafbares Verhalten rechtfertigen?

2. Indikatoren moralischer Überzeugungen

Woran ist zu erkennen, welche moralischen Normen erlebt und zur Beurteilung des eigenen und des Verhaltens anderer herangezogen werden? Zur *Frage nach den Indikatoren der moralischen Normen* einer Person sind verschiedene Lösungen vorgeschlagen worden, die jedoch alle Irrtumsrisiken bergen.

1. Das *Verhalten* einer Person gibt keinen zuverlässigen Aufschluß über ihre moralische Überzeugung. E mag sich im geschilderten Fall verpflichtet fühlen, für O Partei zu ergreifen und Protest zu erheben, kann das aber z. B. aus Angst vor Vergeltung des Lehrers unterlassen. Er wird vielleicht auch die Folgen bedenken, die ein Protest für O haben kann: Wird O noch mehr zu leiden haben, wenn der

Lehrer nach einem Protest beweisen will, daß Os Leistungen wirklich schwach sind?

E mag sich verpflichtet fühlen, O bei der nächsten Klassenarbeit verbotenerweise zu helfen. Aber auch hiervon könnte er Abstand nehmen, sei es aus Angst vor Entdeckung, sei es wegen moralischer Skrupel. Im ersten Fall hätten wir einen Konflikt zwischen einer moralischen Verpflichtung und einem Motiv (nach Sicherheit), im zweiten Falle ein moralisches Dilemma, einen Konflikt zwischen zwei unvereinbaren moralischen Normen: der Pflicht, einer anderen Person in der Not zu helfen, und dem Verbot, in Prüfungen zu täuschen.

Das heißt, auch wenn E nicht protestiert und O in der Klassenarbeit nicht hilft, bedeutet das nicht, daß er keine entsprechenden moralischen Verpflichtungen erlebt. Umgekehrt, wenn er protestiert und O in der Klassenarbeit hilft, kann er das aus anderen als moralischen Motiven tun. Vielleicht möchte er durch einen Protest den Klassenkameraden imponieren, möglicherweise hilft er O in der Klassenarbeit, um diesen an sich zu binden oder ihn zu einer Gegenleistung zu verpflichten.

2. Auch bei *Befragungen* über moralische Überzeugungen ist Vorsicht geboten. Es ist schwierig zu klären, ob eine Person nach bestem Wissen wahrhaftig über sich Auskunft gibt, oder ob sie ein zweckdienliches Bild über sich vermittelt, das z.B. je nach der vermuteten Einstellung der Gesprächspartner variieren kann.

Dieses Problem hat man auf zweierlei Weise zu lösen versucht. Einmal durch *Kontrolle* der individuellen Tendenz, die Wahrheit über sich in Richtung auf *soziale Erwünschtheit* zu verfälschen, was mittels spezifischer Fragebögen möglich ist. Zweitens hat man *projektive Verfahren* verwendet, mit denen von der befragten Person nicht direkt Auskunft über sich selbst verlangt wird, sondern in denen eine geschilderte oder bildlich dargestellte Geschichte oder Szene zu interpretieren und auszumalen ist, wie es zu der dargestellten Situation gekommen ist und wie sie sich fortsetzen wird. In solchen Geschichten oder Szenen wird eine zentrale Figur geschildert, die vor einem moralischen Problem steht bzw. eine moralische Verfehlung begangen hat. Man erwartet eine Identifikation des Befragten mit dieser Figur und hofft, daß Hergang und Fortgang so konstruiert werden, daß die wirklichen Motive und Überzeugungen der befragten Person zum Vorschein kommen, ohne daß sie sich bewußt wäre, über sich selbst Auskunft zu geben. Im vorliegenden Falle würde man darauf verzichten, E über die Problemsituation zwischen dem Lehrer und O zu befragen. Statt dessen würde ihm eine Problemszene zwischen einem Lehrer und einem Schüler durch Wort und/oder Bild vorgegeben. Unter der Annahme von Tendenzen zur Unehrlichkeit (z.B. aus Gründen der sozialen Erwünschtheit, aus Angst oder Scham) ist die Überlegung plausibel, indirekte „projektive“ Befragungen kämen der Wahrheit näher.

Es stellt sich weiter die Frage, auf welchem Abstraktionsniveau wir die Wertüberzeugungen erfassen. Wählen wir ein hohes Abstraktionsniveau, wie beispielsweise in der Frage an E, ob er sich generell verpflichtet fühle, einem „Menschen in Not zu helfen“, erhalten wir andere Antworten als auf die Frage, ob sich E verpflichtet fühlt, der Person O zu helfen, und zwar durch unerlaubte Hilfe bei der Klassenarbeit. Die Kosten für Hilfe sind unterschiedlich hoch; Menschen sind uns unterschiedlich sympathisch oder fremd; wir fühlen uns in unterschiedlichem Maße kompetent, Hilfe zu leisten; wir fühlen uns für den einen mehr, für den anderen weniger verantwortlich; wir erleben eine spezifische Notlage in unterschiedlichem Maße als unverschuldet oder selbstverschuldet, was die Bereitschaft zu helfen stark beeinflusst. Dies alles erklärt, warum der Zusammenhang zwi-

schen auf abstraktem Niveau erfragten Werthaltungen und tatsächlichem Verhalten nicht sehr eng ist (vgl. Schwartz 1977). Je konkreter allerdings eine Situation dargestellt ist, je mehr Aspekte erfaßt sind und je realistischer die Befragten sich in eine Situation hineinversetzen können, um so eher sollten ihre Antworten ihrem tatsächlichen Erleben und Handeln entsprechen.

3. Aber auch wenn eine Person angibt, sie sähe sich selbst oder andere in dieser oder jener Verpflichtung, ist über den Grad der Verpflichtung noch nichts ausgesagt. Von diesem letzten Einwand gegen Befragungen ausgehend hat man überlegt, ob nicht *Gefühle* die besten Indikatoren für moralische Überzeugungen seien. An zwei Gefühle ist hier zu denken, die bei einer Abweichung von einer Norm zu erwarten sind: Zum einen sind es *Schuldgefühle* bei der Verletzung einer moralischen Norm, und zum anderen ist es die *moralische Entrüstung*, die man erlebt, wenn man Opfer einer Normverletzung wird oder eine solche beobachtet. Im geschilderten Fall könnte E Schuldgefühle erleben, wenn er nicht gegen die ungerechte Handlungsweise des Lehrers protestiert oder wenn er O bei der Klassenarbeit nicht hilft. Wenn er die Ungerechtigkeit des Lehrers moralisch verurteilt, wird er das Gefühl der Empörung oder Entrüstung erleben.

Solche gefühlsmäßigen Stellungnahmen sind sehr sensible Indikatoren für das Erleben der Verletzung von Moralüberzeugungen. An der Heftigkeit der Gefühle könnte die persönliche Bedeutung der entsprechenden Moralnormen abgelesen werden. Aber die objektive Erfassung von Gefühlen ist ein bis heute nicht befriedigend gelöstes Problem. Man kann Gefühle nicht direkt beobachten, man muß sich auf Indizien stützen. Dazu zählen mimischer Ausdruck, Aussagen über Gefühle, bewertende Urteile, etwa über das gerechte Strafmaß nach einer Verfehlung. In der Moralforschung stützt man sich vor allem auf Aussagen über Gefühle, die man in direkten Befragungen oder in projektiven Verfahren erhält. Die Irrtumsquellen sind jedoch die gleichen geblieben. Wer sagt, er fühle sich schuldig, kann das auch aus der Überlegung heraus tun, dadurch milder beurteilt zu werden und vielleicht gar Mitleid zu erfahren statt Strafe.

Welche entwicklungspsychologischen Erkenntnisse hat die Moralforschung bis heute gewonnen? Man hat entwicklungsabhängige Veränderungen der für richtig gehaltenen moralischen Normen entdeckt, also Veränderungen im Urteil darüber, was gut und was böse ist, was gerecht und was ungerecht ist. Man hat weiter entdeckt, daß in die Bewertung von Verfehlungen mit zunehmendem Alter differenziertere Urteile über die Verantwortlichkeit einfließen. Schließlich hat man deutliche Veränderungen in den Begründungen von Normen nachgewiesen.

3. Die Internalisierung moralischer Normen

Wir nennen ein Verhalten moralisch, wenn es einem „kategorischen Imperativ“ entspricht, d.h. wenn es nicht nur der Vermeidung von Strafen oder anderen unangenehmen Folgen oder der Erreichung positiver Ziele dient. Die Beachtung eines Gebotes oder Verbotes ohne Kontrolle von außen, ohne Furcht vor Entdeckung und Strafe und ohne Hoffnung auf äußeren Gewinn und Anerkennung gilt als Indikator der Verinnerlichung oder Internalisation von Normen. Mit Verinnerlichung meinen wir, daß die Normen von der Person als ihre eigenen persönlichen Normen akzeptiert und aufgefaßt werden.

Verinnerlichung ist mehr als Kenntnis der Norm: Die meisten Delikte werden in voller Kenntnis der sozialen Normen begangen. Nach der Verinnerlichung ist die Norm Teil der Person, sie ist eine Facette ihrer Identität geworden.

Wie kommt es zu einer Internalisation von Normen? Die interessantesten Befunde hierzu hat die familiäre Erziehungsforschung erbracht, in der erzieherisches Handeln, Erziehungsstile und gefühlsmäßige Beziehungen zwischen Eltern und Kindern als wichtige Einflußgrößen erkannt wurden. (Eine Übersicht gibt Kasten 1976). Hoffman (1970) unterscheidet z. B. drei Grundformen der Erziehungsstile: den machtausübenden Stil, für den die direkte, auch gewaltsame Durchsetzung von Forderungen und harte Strafen bei Mißachtung typisch sind, den Liebesentzug als Ausdruck der Enttäuschung und als Abweisung des Wunsches nach Kontakt und schließlich den induktiven Erziehungsstil, für den charakteristisch ist, daß dem Verständnis entsprechende Erläuterungen für normative Forderungen gegeben werden.

Die Forschung hat eindeutig ergeben, daß *machtausübendes Erziehungsverhalten* eine Internalisation von Normen eher verhindert als fördert. Als Ergebnis ist Angst vor Strafe zu erwarten, die zwar eine äußere Anpassung zu motivieren vermag, nicht aber eine freigewählte Beachtung einer Norm: Wenn ein Kind keine Überwachung und Entdeckung befürchtet, wird es sich nicht an die Vorschriften halten.

Hoffman (1963) hat hierzu eine interessante Studie im Kindergarten vorgelegt. Er ging aus von der Frage, ob Eltern Kinder zu hilfsbereitem, prosozialem Verhalten erziehen, indem sie häufig altruistische Ziele formulieren und ihre Kinder auf die Konsequenzen des eigenen Handelns für andere hinweisen. Er erfaßte die diesbezüglichen Unterschiede zwischen den Müttern einer Gruppe von Kindergartenkindern und erwartete, entsprechende Unterschiede in Bezug auf prosoziales Verhalten ihrer Kinder im Kindergarten (außerhalb der Kontrolle der Mütter) zu finden. Er fand aber keine Korrelation.

Erst als er die Neigung der Mütter zur Machtausübung einbezog, ergaben sich deutliche Zusammenhänge. Mütter mit ausgeprägter Neigung zu unbeherrschter Machtausübung verfehlten ihre Erziehungsziele: Die Korrelation zwischen mütterlichen Aufforderungen zu prosozialem und hilfsbereitem Verhalten der Kinder war negativ ($r = -.68$). Mütter, die weniger Macht ausübten, waren erfolgreicher: Die Korrelation zwischen ihren Aufforderungen und dem Verhalten der Kinder war positiv ($r = .75$).

Ähnliche Beziehungen sind auch auf höheren Altersstufen nachgewiesen worden. Hoffman (1970) hat 17 Studien analysiert: Im allgemeinen fanden sich negative Korrelationen zwischen Machtausübung und unterschiedlichen Indices der Moral. Dieser Zusammenhang wird erhärtet durch die Delinquenzforschung: Sehr häufig wurde machtausübende Erziehung als Prädiktor für Delinquenzentwicklung im Jugendalter berichtet (z. B. Glueck & Glueck 1968, West & Farrington 1973). Allerdings

bleibt in diesen Korrelationsstudien offen, was Antezedenz und was Folge ist.

Diese Befunde können auf mehrere Weisen theoretisch interpretiert werden.

- a) Machtausübung ist gepaart mit einer feindseligen Grundhaltung gegenüber dem Kind, zumindest mit einem Fehlen liebevoller Wärme. In einem solchen Klima ist eine Identifikation mit den Erziehern und ihren Zielen nicht zu erwarten. Im Gegenteil, Rügen und harte Strafen werden als ungerecht abgelehnt und die geforderte Norm gleich mit.
- b) Man kann Theorien der *Einstellungsänderung* zur Deutung heranziehen (Staub 1982). Nach der *Dissonanztheorie* z. B. ist eine Internalisation einer Norm nur zu erwarten, wenn entsprechendes Verhalten nicht erzwungen oder durch hohe externe Belohnungen „erkauft“ wird. Zur Internalisation kommt es nur, wenn eine Person ihre Handlungsweise internal erklärt, d. h. auf eigene Motive und Überzeugungen zurückführt. Harsche Forderungen und Strafdrohungen wie auch „inflationäre“ Versprechungen verhindern dieses. Erstere erzeugen im Gegenteil häufig *Reaktanz* (Brehm 1964), womit ein Widerstand gegen Aufforderungen und Zumutungen gemeint ist, der um so höher sein wird, je mehr die Freiheit der eigenen Entscheidung eingeschränkt erscheint.
- c) Harsche Rügen erschrecken und emotionalisieren, wodurch die Informationsverarbeitung nicht mehr optimal gelingt: Schimpfen und Bestrafung können Kinder „verstören“ und verhindern dadurch, daß sie die erzieherische Botschaft auffassen (Hoffman 1977). Entsprechende Ergebnisse liegen aus der *experimentellen Strafforschung* vor (vgl. Parke 1974); milde Strafen haben sich häufig als effektiver erwiesen als strengere.

Als Ideal gilt die *induktive Erziehung*. Hier werden je nach Verständnis des Heranwachsenden argumentative Erläuterungen der Forderungen gegeben, ihr Sinn erklärt, Konflikte zwischen Normen angesprochen, Ausnahmen durchdacht und Lösungsmöglichkeiten erwogen. Auf Zwang und Zurechtweisung wird verzichtet. Spielraum für eigene Entscheidungen wird gewährt. Heranwachsende können die Beachtung einer Norm als ihre eigene Entscheidung erleben und so wird sie auch von den Erziehern kommentiert und gelobt. Die Beachtung der Norm wird auf diese Weise zu einem Teil ihres Selbst, ihrer Identität.

Bei induktiver Erziehung kann sich entwickeln, was Hoffman eine humanistisch flexible Moral nennt. Dies ist keine ängstliche, starre Moral, kein Sich-Klammern an den Wortlaut von Regeln. Über die Berechtigung einer Regel und ihre angemessene Auslegung in einer gegebenen Situation darf nachgedacht werden.

Als dritten Typ des Erziehungsstils nennt Hoffman den *Liebesentzug*. Demonstratives Gekränktheitsein, Abbruch und Zurückweisung von Kontakten, Beschränkung der Interaktion auf das Nötigste, kein Lächeln, keine Freundlichkeit, kein Blickkontakt, keine Ansprache sind die Formen der Strafe. Ein solcher Abbruch der Beziehung kann sehr aversiv sein. Die Auswirkungen auf die Internalisation von moralischen Normen sind empirisch nicht eindeutig geklärt. Vermutlich ist entscheidend,

wie das Kind den Liebesentzug erlebt: Viele Kinder leiden, andere sind wenig betroffen, wieder andere mögen zuversichtlich sein, durch demonstrierte Reue und gute Vorsätze die Eltern wieder freundlich zu stimmen.

Es spricht vieles dafür, daß dieser Stil nicht unproblematisch ist. Wenn er zu einer Internalisation von Normen beiträgt, dann führt er eher zu einer ängstlich-rigiden Moral. Beispiele bietet die Kasuistik der Psychoanalyse. Der Neurotiker ist gekennzeichnet durch ein überstrenges Gewissen. Er ist den Moralregeln verpflichtet, die ihm in der frühen Kindheit durch Liebesentzug vermittelt worden sind. Das Ergebnis ist Angst vor den eigenen Bedürfnissen und Trieben und Angst vor moralischem Versagen. Dies führt zu einer ängstlichen Abwehr von Verantwortung, zur Vermeidung von Kritik (Gilligan 1976).

Daß die Beziehungen zu den Eltern auch im Jugendalter und frühen Erwachsenenalter einflußreich sind, belegen Studien über politische Einstellungen, denen normative Überzeugungen zugrunde liegen. Krause und Hippler (1984) konstruierten in einer Umfrage unter Studenten im Jahre 1979 einen Index „Alternative Wertorientierung“, der die Distanz zu zentralen Bereichen des traditionellen kulturellen Wertsystems erfassen soll. Sie wählten folgende sechs Bereiche aus:

1. Arbeitswelt: autonome Arbeitskollektive vs. traditionelle Produktionsformen;
2. Wohnform: Wohngemeinschaften vs. traditionelles Zusammenleben;
3. Lebensumwelt: Landleben vs. Großstadtleben;
4. Ehe: informelle Zweierbeziehung vs. formelle Ehe;
5. Familienstruktur: offene Gruppenbeziehung vs. Kleinfamilie;
6. Geschlechterrolle: Emanzipation der Geschlechter vs. Zufriedenheit mit dem Status quo.

In allen Bereichen wurde Zustimmung, wohlwollende Toleranz, Desinteresse oder massive Kritik an neuen Formen erfragt. Ein Index „Alternative Wertorientierung“ wurde durch Addition der Zustimmung zu alternativen Formen in allen sechs Bereichen gebildet, so daß der Index Werte von 0 (keine Zustimmung) bis 6 (Zustimmung in allen Bereichen) annehmen kann. Dieser Einstellungsindex korreliert deutlich mit selbstberichteten alternativen Verhalten.

Interessant sind die Zusammenhänge zwischen diesem Index und den erlebten Beziehungen zu den Eltern. Wurden diese in der Adoleszenz als negativ und konfliktreich erlebt, wurde mehr Zustimmung zu alternativen Werten angegeben, insbesondere wenn im Elternhaus gemessen an der Parteipräferenz des Vaters konservative Orientierungen erfahren wurden. Alternative Wertorientierungen erhalten somit den Charakter eines Protestes gegen die Eltern. Wurde ein Bruch mit der Elternfamilie berichtet (meist zwischen dem 14. und 18. Lebensjahr), war Zustim-

mung zu alternativen Werten ausgeprägt, was eine Abwendung von der Orientierung der Familie vermuten läßt. Diese Orientierung wird durch die Einbindung in eine politische Clique mit alternativer Orientierung noch unterstützt.

Dieser letzte Befund weist auf, daß neben der Familie im Laufe der Entwicklung Freunde und Peergruppen einflußreich werden. Das wurde z. B. nachgewiesen für normative Überzeugungen bezüglich Sexualität, wobei sich viele Jugendliche nach den Normen und dem Verhalten von gleichaltrigen Freunden richten (Mirande 1968), bezüglich Alkohol und Drogen (Jessor & Jessor 1977), delinquentem Verhalten (Glueck & Glueck 1968).

Was die verschiedenen, u. U. divergierenden Einflüsse anbelangt, sind mehrere Ausgänge möglich. Es kann zu Wertekonflikten kommen. Konflikte können aber auch durch eine Trennung von Bereichen mit einer Anpassung an die Normen des jeweils gegebenen Settings vermieden werden (De Wit & Van der Veer 1982). Schließlich kann der Jugendliche angesichts unterschiedlicher normativer Angebote und Anforderungen zu eigenständigen Entscheidungen gelangen (Larson 1972).

Der Begriff Internalisation enthält das Bild „von außen hereinnehmen“. Vorgegebene Normen werden gelernt und übernommen. Eine Gegenthese ist die, daß jede einzelne Person sich mit moralischen Problemen auseinanderzusetzen hat und zu persönlichen Wertüberzeugungen gelangen kann, die mit den in dieser Gesellschaft mehrheitlich geteilten übereinstimmen mögen oder auch nicht. Wird die mehrheitlich für gültig gehaltene Norm nicht geteilt, sind zwei Fälle zu unterscheiden. Der erste Fall kann als einfache Nichtübernahme einer bestehenden Norm angesehen werden. Das wäre ein Fall fehlgeschlagener Sozialisation, der bei Delinquenten mit wiederholten Straftaten wohl häufig vorkommt.

Einen anderen Fall haben wir, wenn die Berechtigung einer bestehenden Norm durch grundsätzliche Überlegungen zur Gerechtigkeit und Funktionalität dieser Norm in Frage gestellt wird. Hier handelt es sich um eine Auseinandersetzung mit den Begründungen einer Norm, die durchaus zu Zweifeln an geltendem positiven Recht oder geltenden Sitten führen kann, insbesondere wenn ihre Verträglichkeit mit Grundrechten und allgemeinen Prinzipien der Gerechtigkeit geprüft und verneint wird. Dies setzt moralische Autonomie voraus, die Jean Piaget und Lawrence Kohlberg beschrieben haben.

Hier sei nur festgehalten, daß in pluralistischen Gesellschaften die permanente Auseinandersetzung über die Notwendigkeit und die Art von Geboten und Verboten die Regel ist. Konflikte über soziale Gerechtigkeit, über die Wahrung von Grundrechten, sowie über spezifische Normenkomplexe, z. B. Jugendschutz, Sexualmoral, Abtreibung, Asylrecht und -praxis, Datenschutz, Umweltschutz sind alltäglich.

Die Vorstellung, die Eltern vermittelten ihren Kindern die gültigen sozialen Normen, die auch in der Zukunft Geltung haben werden, greift zu kurz. Kinder und Eltern werden von dritter Seite zu Auseinandersetzungen mit Normen angeregt. Der Prozeß der Beeinflussung ist im übrigen nicht einseitig, die Kinder haben ihrerseits Einfluß auf die Moralentwicklung ihrer Eltern, vermitteln diesen veränderte Werte und tragen dadurch in vielen Fällen bei zu einem allgemeinen Wertewandel (Bengtson & Troll 1978, vgl. Kap. 1). Einen Überblick über diese „retroaktive“ Sozialisation der Eltern durch ihre Kinder vermittelt Klewes (1983).

4. Begründung sozialer Normen und moralischer Urteile

Soziales Handeln und Urteilen wird durch normative Regelsysteme geleitet, die teils als Gesetz, teils als Sitte und Brauch tradiert, teils als Spielregel und Absprache nach Bedarf vereinbart werden. Diese Normen definieren die Erwartungen an die Inhaber von Positionen, also den Inhalt von sozialen Rollen, sie schreiben Formen des Zusammenlebens, die Verteilung von Aufgaben, Pflichten und Gütern vor sowie Maßnahmen für den Fall von Regelverletzungen. Weiter gibt es Verfahrensregeln für die Änderung und die Neuschaffung von Normen, also Regeln für den geordneten sozialen Wandel. Es gibt entwicklungsmäßige Veränderungen im Verständnis von Normen, vor allem, was deren Begründung anbelangt.

Von der Heteronomie zur Autonomie

Etwa im Grundschulalter beginnt die Auseinandersetzung mit Normen: *Fragen nach ihrer Herkunft und Begründung, Zweifel an ihrer Berechtigung* tauchen auf. Auch wenn sie Gebote und Verbote übertreten oder ihren Gefühlen der Frustration bei normativen Anforderungen und Sanktionen freien Lauf lassen, stellen Kinder im Vorschulalter die vorgegebenen Normen nicht in Frage, sondern akzeptieren grundsätzlich als berechtigt, was Eltern und andere Autoritäten sagen. Vom Schulalter an werden Widerspruch und Zweifel immer häufiger. Dies kann angeregt sein durch die Erfahrung abweichender Regelungen in anderen Familien oder inkonsequente Regeln in der eigenen. Vorschriften bezüglich Beschäftigungen, Sozialkontakten, Kleidung und Nahrung, Fernsehen und häuslichen Pflichten, die Gerechtigkeit von Strafen und Privilegien: immer häufiger werden Anordnungen und Sanktionen in Frage gestellt. Das zeigt, daß die Auseinandersetzung mit moralischen Regeln eine andere Dimension gewonnen hat. Es geht nicht mehr nur



um ihre Einhaltung und Nicht-Einhaltung, sondern um ihren *Sinn* und ihre *Begründung*. Gerechtigkeit und Zweckmäßigkeit werden zu Themen.

Viele der Forschungen zur Moralentwicklung wurden durch ein Buch Piagets (1934) angeregt, in dem dieser über umfangreiche Befragungen von fünf bis dreizehn Jahre alten Kindern berichtet. Er fragte diese u. a. nach der Herkunft von Spielregeln, nach der gerechten Verteilung von Gütern und Pflichten und der Gerechtigkeit unterschiedlicher Strafen für ein Vergehen. Aufgrund der Antworten unterschied er zwei Stadien der moralischen Entwicklung. Das erste nannte er das Stadium der *Heteronomie*: Die Regeln werden durch Autoritäten gesetzt, die auch bestraft sind, Abweichungen zu bestrafen. Gut oder böse oder ungerecht ist das, was die Autoritäten so bezeichnen.

Dieses Stadium wird abgelöst durch das der *Autonomie*. Die Heranwachsenden entscheiden nun selbst, was gut und richtig ist, sie vereinbaren die Gebote und Verbote, die Spielregeln, und zwar unter Bezugnahme auf Maßstäbe der Gerechtigkeit. Etwa vom neunten bis elften Lebensjahr an, je nach Problem und Thema früher oder später, kann man Überzeugungen dieser Art beobachten.

Piaget untersuchte das moralische Bewußtsein u. a. an zwei Kinderspielen der Jungen und Mädchen. Die Knaben beobachtete er beim Marmeladenspiel, er erfragte ihr Wissen über die Regeln, er fragte, wer die Regeln erfunden habe, ob es sie immer schon gegeben habe, ob man sie ändern könne, ob das Kind selbst eine neue Spielregel erfinden könne und ob diese von anderen und eventuell allgemein akzeptiert werden würde. Er beobachtete, daß die Regeln in den ersten Lebensjahren – soweit sie bekannt sind – noch nicht als verpflichtende Norm aufgefaßt werden. Das werden sie erst vom vierten bis fünften Lebensjahr an, dem Beginn des Stadiums der Heteronomie. Die Regeln werden in diesem Stadium als unveränderbar und unantastbar angesehen. Sie verdanken ihren Ursprung Gott oder den erwachsenen Autoritäten und haben ewigen Bestand. Die Kinder können sich nicht vorstellen, daß sie eine Änderung der Regel vorschlagen dürften, die nicht Mogelei wäre.

Um das zehnte Lebensjahr beginnt das Stadium der Autonomie. Die Regeln werden als Übereinkunft, als gegenseitige Vereinbarung betrachtet, zu deren Beachtung man verpflichtet ist, solange die Übereinkunft gilt, die man jedoch im Einverständnis mit anderen abändern darf. Tradition und Autorität als Begründung der Geltung der Regel werden abgelöst durch Selbstverpflichtung in einem sozialen Vertrag.

Piaget interpretiert diese Stadien, indem er zwei Typen der Achtung vor der Regel unterscheidet: die *einseitige Achtung*, die durch Gehorsam gegenüber Autoritäten gekennzeichnet ist, und die *gegenseitige Achtung*, die sich im Respektieren der Vereinbarungen bewährt.

Die gleichen Muster fand Piaget auch bei allen anderen Themen, z. B.

bei *Urteilen über Gerechtigkeit*. Piaget stellte seinen Probanden folgende Frage: Eine Mutter bat Sohn und Tochter um Hilfe im Haushalt. Beide bekamen je eine Aufgabe. Der Sohn verschwand aber bald zum Spielen, ohne seine Aufgabe erledigt zu haben. Daraufhin übertrug die Mutter der Tochter auch noch die Pflicht des Bruders. Die Frage, ob sie das richtig und gerecht fänden, bejahten fast alle Sechsjährigen. Alle Zwölfjährigen hingegen beurteilten die Mutter als ungerecht.

Die Antworten der Sechsjährigen beruhten nicht etwa auf einem Mißverständnis. Sie wußten sehr wohl, was Gleichbehandlung ist, und sie forderten in anderem Zusammenhang Gleichbehandlung unter Kindern. Piaget schilderte eine zweite Geschichte, in der Kinder Ball spielen, der Ball häufiger auf die Straße fliegt und die Mitspieler immer wieder den gleichen Jungen auffordern, den Ball zurückzuholen. Dies fanden alle Sechsjährigen ungerecht; sie forderten Gleichbehandlung. Dieser Unterschied in der Beurteilung ist Ausdruck der Heteronomie im Sinne des Respekts vor der moralischen Autorität der Erwachsenen, die im frühen Alter als unfehlbar anerkannt sind.

Die Entwicklung von der heteronomen Vorgabe zur autonomen Vereinbarung von Regeln bestätigt sich auch in der *Definition*, was eine *Verfehlung* ist. Für jüngere Kinder ist eine Verfehlung eine objektive Verletzung von Geboten und Verboten oder Ungehorsam gegenüber einer Autorität, für ältere eine Verletzung des Vertrauens, der gegenseitigen Achtung und der auf Vereinbarung beruhenden gerechten Ansprüche der Partner. Die Jüngeren beziehen sich auf den Wortlaut von Geboten und Verboten, die Älteren auf den Sinn von sozialen Normen, den sie in der Aufrechterhaltung gemeinschaftlichen Lebens sehen.

Dementsprechend wandeln sich auch die *Ansichten*, was eine *gerechte Strafe* sei. Jüngere Kinder fordern Sühnestrafen, wenn sie Übertretungen zu beurteilen haben. Nicht selten werden drakonische Strafen ohne Gespür für die Verhältnismäßigkeit von Strafe und Vergehen als gerechte Sühne vorgeschlagen. Ältere Kinder plädieren für Strafen, die eine Wiedergutmachung beinhalten, oder solche, die eine natürliche Konsequenz der Verfehlung darstellen, womit der Sinn der verletzten Norm demonstriert wird. Eine gerechte Strafe für Lüge ist Zweifel an der Wahrheit einer Aussage des Lügners bei nächster Gelegenheit. Eine gerechte Strafe für Ungefälligkeit ist reziproke Ungefälligkeit bei nächster Gelegenheit. Eine gerechte Strafe ist damit nicht primär eine Sühne, sondern demonstriert den Sinn der verletzten Norm. Reine Sühnestrafen werden häufig abgelehnt, weil sie mit der Verfehlung „nichts zu tun haben“.

Moralische Autonomie beruht auf einer Einsicht in den Sinn von Normen für das Leben in der Gemeinschaft. Die Verletzung einer Norm ist eine Gefährdung des sozialen Bandes, des Vertrauens und der gegenseitigen Verantwortlichkeit.

Diese Entwicklungsrichtungen sind empirisch recht gut belegt. Da das Niveau der Urteile aber von mancherlei Komponenten der Untersuchungsmethode und der Situation beeinflusst wird, sind Altersangaben mit Vorsicht aufzufassen. Je nach Thema sind deutliche *Altersverschiebungen* nicht ungewöhnlich. In einer Studie von Adelson et al. (1969) zur Entwicklung des Denkens über Recht und Gesetze wurde Autonomie sehr viel später beobachtet als bei Spielregeln. Heranwachsende zwischen 11 und 18 Jahren sollten sich vorstellen, daß 1000 Menschen auf einer unbewohnten Insel eine neue Gesellschaft gründen, Gesetze entwickeln und eine Regierung bilden. Zu dieser Rahmenthematik wurden eine Anzahl von Fragen zur Funktion, Begründung und Veränderbarkeit von Gesetzen gestellt. Die Mehrzahl der 11–13jährigen definiert Gesetze durch konkrete Beispiele und begründet die Gesetze durch ihre Funktion, spezifische Untaten konkret zu fassen, die die Gemeinschaft verhindern und bestrafen muß. Sie benutzen Gesetze nur zur Verurteilung und Verhinderung antisozialen Verhaltens einzelner.

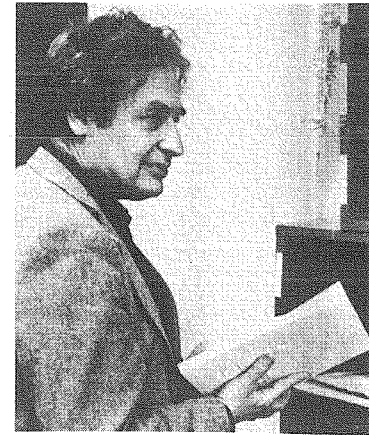
Die Mehrzahl der 15- bis 18jährigen nennt statt dessen abstrakte Funktionen von Gesetzen wie Schutz der Sicherheit und Freiheit und betont weniger die restriktive als die hilfreiche Funktion von Gesetzen, was ein neues Verständnis für die Gemeinschaft und ihre soziale Ordnung anzeigt. Erst aus diesem Verständnis kann eine Reform von Gesetzen ins Auge gefaßt werden. Aber auch nur knapp ein Drittel der 15- bis 18jährigen sieht ein Gesetz als ein Experiment an, das Leben in der Gemeinschaft günstiger zu gestalten, als einen Versuch, der modifiziert werden kann und soll, wenn er Schwächen aufweist. Dies bedeutet eine sehr deutliche Altersverschiebung gegenüber den Beobachtungen Piagets. Spielregeln vereinbaren und verändern Zehnjährige, eine Reform von Strafgesetzen scheint nur einer Minderheit von 15- bis 18jährigen denkbar. Vermutlich liegt das daran, daß alle Heranwachsenden häufig erfahren haben, daß man Spielregeln vereinbaren und verändern kann, entsprechende Erfahrungen mit staatlichen Gesetzen fehlen ihnen weitgehend.

Adelson et al. thematisieren die möglichen Schwächen von Gesetzen nicht. Ein Gesetz ist nicht schwach, wenn es nicht eingehalten wird, das ist eine Frage der sozialen Kontrolle. Ein Gesetz ist schwach, wenn es im Widerspruch zu anderen Gesetzen steht, wenn es übergeordneten Normen der Gerechtigkeit widerspricht, wenn es die berechtigten Ansprüche von Mitgliedern der Gemeinschaft nicht berücksichtigt. Damit ist eine Thematik aufgeworfen, der sich Kohlberg gewidmet hat.

Von der egozentrischen zur universalistischen Begründung normativer Urteile

Seit 1963 haben Lawrence Kohlbergs Veröffentlichungen große Aufmerksamkeit gefunden und viele Forschungsarbeiten angeregt. Der gegenwärtige Stand seiner Konzeption ist u. a. in Levine et al. (1985) dargestellt, kritische und weiterführende Analysen finden sich z. B. in Eckensberger und Silbereisen (1980) und Portele (1978).

Kohlberg geht es nicht um die Frage, welche konkreten Normen Heranwachsende unterschiedlichen Alters aufgenommen haben und ob sie sich diesen konkreten („inhaltlichen“) Normen entsprechend verhalten



Lawrence Kohlberg (1927–1987)

oder nicht. Sein Interesse gilt vielmehr der Entwicklung von Begründungen normativer Urteile und den Orientierungen, die diese Urteile leiten. Die Begründungen der Normen – so meint er wohl zu Recht – kann man nicht besser studieren als anlässlich moralischer Dilemmata, d. h. dem Konflikt zwischen zwei moralischen Normen.

Solche Dilemmata sind in allen Lebensbereichen zu finden, etwa in der Frage der Kriegsdienstverweigerung (Tötungsverbot vs. Gebot, den Staat zu schützen), Aufdeckung oder Vertuschung einer Straftat einer nahestehenden Person, Gewährung oder Verweigerung von Sterbehilfe bei unerträglichen Schmerzen, Wahrung oder Bruch einer beruflichen Schweigepflicht angesichts einer Gefahr usw. Moralische Dilemmata sind nicht zu verwechseln mit dem Konflikt zwischen Pflicht und Neigung, obwohl sie in den ersten Stadien der Entwicklung auf einen solchen Konflikt reduziert werden. Kohlberg selbst verwendet u. a. die folgenden, verkürzt wiedergegebenen Probleme:

Das „*Heinz-Dilemma*“: Eine todkranke Frau litt an einer besonderen Krebsart. Es gab ein Medikament, das nach Ansicht der Ärzte ihr Leben hätte retten können. Ein Apotheker der Stadt hatte es kurz zuvor entdeckt. Das Medikament war teuer in der Herstellung, der Apotheker verlangte jedoch ein Vielfaches seiner eigenen Kosten. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, borgte von all seinen Bekannten Geld, brachte aber nur die Hälfte des Preises zusammen. Nach ergebnislosen Verhandlungen mit dem Apotheker brach Heinz in die Apotheke ein und stahl das Medikament für seine Frau.

An eine solche Vorgabe schließen sich Fragen an: Hätte Heinz das Medikament stehlen sollen? Warum? Was ist schlimmer: jemanden sterben zu lassen oder zu stehlen? Warum? Hätte ein Ehemann einen triftigen Grund zu stehlen, auch wenn er seine Frau nicht liebt? Wäre es genauso gerechtfertigt, für einen Fremden wie für die eigene Frau zu stehlen? Warum? Angenommen, Heinz stiehlt das Medikament für ein Haustier, das er sehr gern hat. Wäre es gerechtfertigt?

tigt, für ein solches Tier zu stehlen? Heinz stiehlt das Medikament und wird festgenommen: Soll der Richter ihn verurteilen? Warum? Der Richter überlegt sich, Heinz ohne Strafe frei zu lassen. Was könnten die Gründe sein? Wenn man einmal daran denkt, daß wir alle in einer Gesellschaft zusammenleben, welche Gründe hätte der Richter dann, Heinz zu verurteilen?

Das „*Sterbehilfe-Dilemma*“: Eine Frau war lebensbedrohlich an Krebs erkrankt. Man kannte keinerlei Behandlung, die sie retten konnte. Der Arzt gab ihr noch etwa sechs Monate zu leben. Sie hatte unerträgliche Schmerzen. Sie bat den Arzt immer wieder um eine Überdosis Morphin, damit sie sterben könne. Sollte der Arzt ihr das Medikament geben, das sie töten würde? Warum? Weitere Fragen schließen sich an.

Entwicklungsstadien moralbezogener Argumentation

Kohlberg interessiert sich weniger für die letztendlich getroffenen Entscheidungen, sondern für das Muster der Argumentation. Er differenziert sechs Stadien der Entwicklung, die sich vor allem darin unterscheiden, daß jeweils spezifische Orientierungspunkte bei der Lösungssuche bevorzugt werden.

Dabei beschreibt er drei Niveaus mit je zwei Stufen: ein *vormoralisches Niveau* mit einer hedonistischen Orientierung, ein *konventionell-konformistisches Niveau* mit einer Orientierung an wichtigen Partnern in Primärgruppen (Angehörige, Freunde) oder an der Gesellschaft in der bestehenden Form und ein *postkonventionelles Niveau* mit vorherrschender Orientierung an Prinzipien, die zwischen den Betroffenen entweder im Sinne eines Sozialkontraktes vereinbart oder unter Anlegung bestimmter Gerechtigkeitsgrundsätze autonom konstruiert werden.

Auf *vormoralisches Niveau* werden „moralische“ Entscheidungen entweder durch drohende Strafen und mächtige Autoritäten oder mit eigenen Interessen begründet. Die Interessen anderer werden nur im direkten reziproken Austausch nach Maßgabe eigener Interessen berücksichtigt.

Für *Stufe I* charakteristisch ist eine Orientierung an Bestrafung und Gehorsam. Ob eine Handlung gut oder böse ist, hängt ab von ihren physischen Konsequenzen. Vermeidung von Strafe und Unterordnung unter die Autorität gelten als Werte an sich, die nicht vermittelt sind durch eine tieferliegende Moralordnung, die durch Autoritäten und Strafe nur repräsentiert wäre (dieses würde der Stufe IV entsprechen). Proband, zehn Jahre alt: „Heinz sollte nicht stehlen, er sollte das Medikament kaufen. Wenn er das Medikament stiehlt, könnte er ins Gefängnis kommen und müßte das Medikament dann doch zurückgeben.“

Auf der *Stufe II* dominiert eine instrumentelle Orientierung an den eigenen Bedürfnissen. Es gibt zwar Ansätze von Gegenseitigkeit und Sinn für gerechte Verteilung, dabei sind aber nicht allgemeine Gerechtigkeitsprinzipien, sondern die eigenen Interessen das Maß: „Eine Hand wäscht die andere.“ Proband, dreizehn Jahre alt: „Heinz sollte das Medi-

kament stehlen, um das Leben seiner Frau zu retten. Er mag dafür ins Gefängnis kommen, aber er hätte immer noch seine Frau.“ „Sollte er das Medikament auch stehlen, wenn es für einen sterbenden Freund wäre?“ „Das ginge zu weit. Er wäre im Gefängnis, während sein Freund gesund und frei sein würde. Ich glaube nicht, daß ein Freund dies für ihn tun würde.“

Auf dem *konventionellen Niveau* herrscht eine Tendenz zur Erhaltung wichtiger Sozialbeziehungen vor. Auf der *Stufe III* bleibt die Lösungssuche beschränkt auf persönlich bekannte Personen: Die Familie und andere Primärgruppen bilden den Bezugsrahmen. Gelingt es aber nicht, die Interessen aller wichtigen Sozialpartner gleichzeitig und gleichermaßen zu berücksichtigen, bleibt ein Konflikt, der noch nicht prinzipiell gelöst werden kann. Proband, 16 Jahre alt: „Wäre ich Heinz, hätte ich das Medikament für meine Frau gestohlen. Liebe hat keinen Preis. Auch das Leben hat keinen Preis.“

Auf der *Stufe IV* erweitert sich die Orientierung von persönlich bekannten Personen auf übergreifende Systeme wie Staat und Religionsgemeinschaften. Das System als solches wird wichtig, nicht mehr nur konkrete persönliche Sozialbeziehungen. Die Erfüllung eines gegebenen Ordnungs- und Rechtssystems, das die Rechte, Pflichten und Ansprüche aller regelt, wird zum obersten Gebot. Der Gehorsam gegenüber dem System äußert sich in einer „law and order“-Haltung. Proband, 21 Jahre alt: „Wenn man heiratet, schwört man sich Liebe und Treue. Eine Ehe ist nicht nur Liebe, sie bedeutet auch eine Verpflichtung, genau wie ein gesetzlicher Vertrag.“

Auf dem *postkonventionellen Niveau* wird erkannt, daß das System in seiner je gegebenen Form nicht unwandelbar ist, es wird nicht mehr fraglos als richtig und verteidigungswert angesehen. Es ist ein Bemühen festzustellen, Prinzipien und Werte zu definieren, die unabhängig sind von der Autorität einzelner Gruppen oder Personen und der eigenen Identifizierung mit diesen. Der Egozentrismus wird auf diesem Niveau grundsätzlich überwunden.

Das *Stadium V* ist gekennzeichnet durch ein Verständnis des Systems als Gesellschaftsvertrag, der prinzipiell zwischen den Beteiligten vereinbar ist und daher verändert werden kann. Utilitaristische Überlegungen sind häufig: Maximierung des Gewinns für möglichst viele. Auf dieser Stufe gewinnt auch eine neue Dimension der Gerechtigkeit an Bedeutung: Gerechtigkeit des Verfahrens bei der Entscheidungsfindung, z. B. nach dem Modell demokratischer Entscheidungen.

Dabei werden aber die Menschenrechte häufig als unveräußerlich angesehen. Sie sind nicht verhandelbar, sie können nicht Gegenstand vertraglicher Vereinbarungen sein. In einem Konflikt zwischen Menschen- oder Grundrechten und vereinbartem positiven Recht müssen erstere prinzipiell größeres Gewicht haben. Ein Proband (22 Jahre) zum Ster-

beihilfe-Dilemma: „Ausgehend von der ethischen Verpflichtung des Arztes, der die Verantwortung übernommen hat, menschliches Leben zu retten, sollte er es wahrscheinlich nicht. Es gibt jedoch auch eine andere Perspektive. Immer mehr Mediziner halten es für eine unzumutbare Härte für den Patienten und seine Familie zu wissen, daß er sterben wird. Ist es ihre eigene Entscheidung, sollte man die Tatsache respektieren, daß jeder Mensch als solcher bestimmte Rechte und Privilegien hat.“

Auf der *Stufe VI*, die in empirischen Studien selten gefunden wird, gibt es dann Bemühungen, allgemeingültige ethische Prinzipien zu finden. Diese Prinzipien sind abstrakt wie die Goldene Regel oder die Maxime Kants „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könnte“. Der Bezugspunkt ist nicht ein konkreter Normenkatalog. Es geht um allgemeine Verfahren zur Prüfung konkreter Entscheidungen. Gefordert sind hier Prinzipien wie Mitsprache aller von der Entscheidung Betroffenen, Unparteilichkeit in der Aufnahme der Information, der Abwägung der Argumente und der Interessen, die Möglichkeit der Revision einer Entscheidung, wenn neue Argumente auftauchen. Grundsätzlich kann jede bestehende Ordnung jederzeit in Frage gestellt werden, wenn geltend gemacht werden kann, daß sie nicht fair ist.

Diese Postulate entsprechen den Ansichten führender Moralphilosophen. Alle von einer Entscheidung Betroffenen müssen das gleiche Recht und die gleiche Chance haben, ihre Interessen zu formulieren und zu begründen und bei der Entscheidungsfindung ist die Unparteilichkeit eine Voraussetzung für die Ausarbeitung fairer Lösungen.

Wir treffen auf dieser Stufe auf Orientierungen, wie sie auch in idealen Diskursmodellen (Habermas 1976) oder idealen Beratungsmodellen (Lorenzen & Schwemmer 1975) anzutreffen sind. Voraussetzung dieser idealen Modelle ist, daß die Teilnehmer sachkundig sind und offen für alle Argumente, d.h. nicht nur darauf bedacht, eigene Interessen und Privilegien zu wahren. Fairneß wäre am sichersten zu erreichen, wenn – wie Rawls (1977) das in einem Gedankenspiel formuliert hat – über eine neue Ordnung beraten würde und niemand der Beteiligten wüßte, welche Position er im System nachher einnehmen wird. Jeder wäre dann bemüht, Entscheidungen so zu treffen, daß sie gegenüber jedermann fair und gerecht sind, daß auch diejenigen auf den geringsten Positionen die Ordnung als gerecht akzeptieren können.

Einen Überblick über den Entwicklungsverlauf vermittelt Abbildung 15.1. Ob die individuelle Position auf Kohlbergs Skala ausschließlich durch entwicklungsmäßig gegebene Kompetenzgrenzen bestimmt wird oder ob sie in gewissem Rahmen auch eine individuelle Wertentscheidung darstellt, also gewählt werden kann und damit eher eine Werthaltung darstellt, ist heute noch nicht definitiv zu entscheiden. Bedenkens-

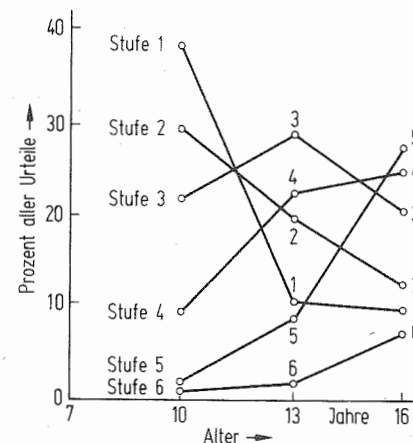


Abb. 15.1 Entwicklungsverlauf des moralischen Urteils (aus Kohlberg 1971)

wert ist eine Untersuchung von Yussen (1976), die zeigte, daß Jugendliche und Studenten in der Lage sind, neben ihrer eigenen Stellungnahme zu einem Dilemma auch weitere, davon verschiedene, aus der Sicht eines durchschnittlichen Polizisten und eines Philosophen zu geben. Aus letzterer Position argumentieren viele Probanden nicht unerheblich über ihrem „eigenen“ Niveau. Ihre eigene Stellungnahme reflektiert also nicht die Grenzen ihrer Kompetenz, sondern ihre Überzeugung. Wenn dies so ist, kann die Skala nicht nur als Entwicklungsskala betrachtet werden.

Moralische Argumentation und Verhalten

Diese Entwicklungsstufen sind nicht als Skala im psychometrischen Sinn gedacht. Nicht Eindimensionalität und Homogenität war das Ziel der Konstruktion, sondern der Aufweis der qualitativen Unterschiedlichkeit der Stufen. Daher ist hinsichtlich der Bezüge zwischen den Stadien des Argumentierens und Verhalten nicht die Bedeutung der sechsstufigen Skala insgesamt, sondern die Bedeutung jeder einzelnen dieser sechs Stufen von Interesse. Insofern ist es unsinnig, die Skala im üblichen psychometrischen Sinn zu gebrauchen und mit anderen Variablen (z. B. mit Delinquenz, Ehrlichkeit, Hilfsbereitschaft, soziale Verantwortlichkeit usw.) zu korrelieren, in der Erwartung, es ergäben sich lineare Zusammenhänge.

Wenn eine qualitative Entwicklungsskala vorliegt, muß man aus der Bedeutung der einzelnen Stufe spezifische Hypothesen über Verhaltens-

korrelieren entwickeln. Es gibt bezogen auf die Skala Kohlbergs nur wenige empirische Studien, in denen halbwegs überzeugende Hypothesen aus der Struktur- und Inhaltsanalyse der einzelnen Stufen hergeleitet wurden.

Wir können erwarten, daß ein Nachdenken auf dem postkonventionellen Niveau zur Entdeckung von Ungerechtigkeit in der Gesellschaft und in der Welt führt. Da auf dieser Stufe die Ansprüche und Interessen aller Betroffenen berücksichtigt werden, und zwar aus einer möglichst objektiven Perspektive, ist auf diesem Niveau eine kritische Reflexion über die Institutionen und die Politik der eigenen Gesellschaft zu erwarten, sobald sich Zweifel aufdrängen, ob die soziale Ordnung und die praktische Politik für alle Betroffenen fair und gerecht sei.

Die politisch aktive Jugend Amerikas der 60er Jahre ist mehrfach untersucht worden. Die Bürgerrechtsgesetze für die Farbigen und ihre Durchsetzung waren damals ein Thema, die Ungerechtigkeit des Krieges in Vietnam ein anderes. Keniston (1970) und Haan et al. (1968) fanden, daß in politisch aktiven, kritischen Gruppen diejenigen, die auf der Stufe sechs stehen, deutlich überrepräsentiert sind (vgl. Abb. 15.2). Dies gilt wohl primär für die Initiatoren, daneben gibt es Mitläufer aus den verschiedensten Motiven.

Aus einer später durchgeführten Untersuchung von Fishkin et al. (1973) geht hervor, daß eine radikale Form des politischen Aktivismus von einer friedlichen Form unterschieden werden muß. In der radikalen

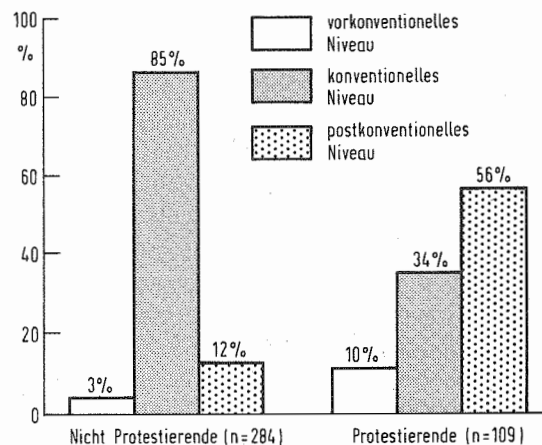


Abb. 15.2 Niveau des moralischen Argumentierens und Beteiligung an politischen Protestaktivitäten (Themen: Vietnamkrieg oder Bürgerrechte). Vergleich zwischen protestierenden und nicht-protestierenden Studenten durchgeführt an der University of California Berkeley und der San Francisco State University. Daten nach Haan et al. 1968 (aus Keniston 1970).

Form finden sich gehäuft Personen, die auf dem vormoralischen Niveau stehen, während das postkonventionelle Niveau eine friedliche Variante erwarten läßt. Dies ist verständlich, insofern als die radikalen Formen des Aktivismus die Zahl der Opfer meist nicht mindern, sondern erhöhen. Auf der sechsten Stufe, wo auch die Interessen potentieller Opfer der eigenen Aktionen mitbedacht werden, sind friedliche Formen der Kritik zu erwarten. Kants Imperativ „Handle gegenüber jedem vernünftigen Wesen so, als sei es ein Zweck in sich selbst, und nie, als sei es bloß ein Mittel.“ verbietet Terroropfer zum Zwecke der Erreichung politischer Ziele.

Aufschlußreich ist auch ein weiterer Tatbestand: Unter den Kritikern an der Gesellschaft sind Personen, die auf der Stufe IV der Skala Kohlbergs argumentieren, deutlich unterrepräsentiert, was als typisch für die Systemtreue dieses Niveaus angesehen wird.

Als weitere Verhaltenserwartungen auf postkonventionellem Niveau wurden Nonkonformität bei Gruppendruck, wie sie Asch untersucht hat (Saltzstein u. a. 1972), oder die Ablehnung einer ethisch verwerflichen Forderung einer Autorität (Milgram 1974) genannt. Wie Blasi (1980) in einem Sammelreferat feststellt, ist aber der erwartete Zusammenhang durchaus nicht in allen Untersuchungen aufgewiesen worden (vgl. auch Montada 1983).

Solche inkonsistenten Befunde sind nicht als Widerlegung von Kohlbergs Stufenmodell zu verstehen. Durch das Urteilsniveau bei der Lösung moralischer Dilemmata ist moralisches Handeln nicht determiniert. Nur zwei Argumente seien genannt. Erstens ist durch das Niveau der Argumentation die konkrete – inhaltliche – Sollsetzung nicht festgelegt. Auf der gleichen Stufe kann man unterschiedliche inhaltliche Überzeugungen begründen. Für die Stufe IV z. B. ist die Verteidigung der Ordnung einer Gesellschaft charakteristisch: In Religionskriegen treffen die Verteidiger unterschiedlicher normativer Systeme aufeinander.

Zweitens werden hypothetische Konflikte vorgegeben, in denen die befragten Probanden nicht aktuell stehen. Sie können daher konstruieren, was sie bei den gegebenen Informationen als richtig ansehen. Ob sie das als richtig Erkannte auch tun würden, danach werden sie nicht einmal gefragt. Typischerweise sind reale Entscheidungen viel komplexer: Viele konfligierende Interessen, Einstellungen, aber auch häufig mehr als zwei unvereinbare Sollvorschriften sind im Spiel.

Unterstellen wir, daß es eher unwahrscheinlich ist, auf postkonventionellem Niveau die Forderung der vollen Bürgerrechte für die Schwarzen in den USA der 60er Jahre oder heute in Südafrika abzulehnen (wenn man nicht wie z. B. noch Thomas Jefferson meinte, daß diese Rasse von Natur aus zu minderem Status prädestiniert sei). Ob man sich aber für die Durchsetzung der Forderung nach Bürgerrechten verantwortlich fühlt, ist damit noch nicht entschieden. Jederzeit gibt es mehr Pflichten,

als man erfüllen kann, folglich sind Prioritäten zu setzen. Persönliche Motive und unvereinbare Pflichten mögen gegen ein Engagement für diese Forderung stehen, z. B. die Gefährdung des eigenen Arbeitsplatzes und damit eine drohende Notlage der eigenen Familie. Viele unterlassen es, in totalitären Regimen gegen das Regime zu protestieren, nicht weil sie um die eigene Sicherheit, sondern weil sie um die Sicherheit ihrer Angehörigen fürchten, deren Schutz sie als ihre erste Pflicht ansehen. Die Notwendigkeit einer *Trennung zwischen grundsätzlicher moralischer Norm und der persönlichen Verantwortung, dieser Norm zu entsprechen*, hat mittlerweile auch Kohlberg gefolgert (Kohlberg & Candee 1984).

Die handlungsleitende Funktion der Entwicklungsstufen des moralischen Urteils nach Kohlberg ist nicht ihre einzige. Die Interpretation und Rechtfertigung eigenen Verhaltens und die Rekonstruktion wichtiger, während des Lebens getroffener Entscheidungen sind andere. Mit fortschreitender Entwicklung ändern sich die Perspektiven, ändern sich die Bewertungen des eigenen Verhalten, und es ändern sich die für Begründungen notwendig erachteten Argumente. Dies belegt eine Studie von Gilligan und ihren Mitarbeitern. Gilligan und Belenky (1980) haben 24 schwangere Frauen zwischen 15 und 33 Jahren befragt, die vor der Entscheidung standen, ob sie abtreiben lassen sollten oder nicht. Schließlich haben sich 20 von ihnen zur Abtreibung entschlossen. Gleichzeitig wurde das moralische Entwicklungsniveau mit Kohlbergs Moral Maturity Scale geschätzt.

Ein Jahr später haben Blackburn-Stover et al. (1982) 20 dieser Frauen gebeten, über die zurückliegende Entscheidung zu berichten. Wiederum wurde die Entwicklungsstufe des moralischen Urteils ermittelt. Zwei Gruppen bildeten sich heraus: eine erste aus den Frauen, die auf dem gleichen Niveau der moralischen Entwicklung stehenblieben, und eine zweite aus den Frauen, die sich ein oder mehr Stufen höher entwickelt hatten. Die Hypothese war, daß die Frauen, die sich weiter entwickelt hatten, die vormalige Entscheidung in einem anderen Licht sahen und neu rekonstruierten. Das impliziert nicht, daß sie zu einem anderen Ergebnis gelangten, es läßt nur erwarten, daß andere Perspektiven und Argumente für die Entscheidungsbegründung vorliegen.

Blackburn-Stover et al. gingen von folgenden Erwartungen aus: Gegenüber der ersten Befragung sollte die Gruppe, die sich weiterentwickelt hat, mehr Abweichungen im Bericht über die vormalige Entscheidungslage aufweisen, mehr zusätzliche Argumente und Informationen anführen und häufiger Erinnerungslücken angeben (letzteres, weil sie die vormalig gegebenen Informationen und Argumente nicht mehr überzeugend fanden und verleugneten). Alle drei Erwartungen wurden sehr deutlich bestätigt. Das zeigt, daß die Entwicklungsstufe des moralischen Urteils zur Bewertung biographisch wesentlicher Entscheidungen herangezogen wird, auch wenn die Entscheidung selbst nicht in Frage gestellt wird. Gerade die Gruppe, die sich weiterentwickelt hatte, betrachtete die eigene Entscheidung als eine zwar sehr schwierige, die Mut und Reife erforderte, aber als sorgfältig bedachte und richtige. Die Veränderungen in der Argumentation zeigen jedoch, daß die Entscheidungen nicht ein für alle Mal getroffen und abgehakt sind, sondern auch im Nachhinein Begründungen und Rechtfertigungen verlangen, die nach den Einsichten des jeweils erreichten moralischen Entwicklungsniveaus neu konstruiert werden.

5. Moralische Urteile und die Entwicklung des Konzeptes Verantwortlichkeit

Moralische Normen sind nicht nur eine Richtlinie des Handelns, sie sind auch Standards für die Bewertung eigenen und fremden Verhaltens, die sich äußert als moralische Befriedigung und Schuldgefühl, moralische Entrüstung und Schuldvorwurf. Diese Bewertungen setzen ein Urteil über die Verantwortlichkeit voraus.

Verantwortlichkeit setzt nach reifem Verständnis Handlungsfähigkeit voraus, also Freiheit der Entscheidung. Auch in unserem Rechtssystem wird nur dann für eine Verfehlung Schuld zugerechnet, wenn die Freiheit der Entscheidung nicht wegen vorübergehender oder dauerhafter Einschränkung der geistigen Kräfte (z. B. bei Geisteskrankheiten) bezweifelt werden muß oder durch Zwang eingeschränkt war. Ein Beschuldigter kann sich rechtfertigen, oder sein Anwalt tut es für ihn, indem er auf Beschränkungen seiner freien Entscheidung hinweist, z. B. auf Befehlsnotstand, Nötigung, Erpressung, vorausgehenden Drogenkonsum, affektive Erregung.

Abstufungen der Verantwortlichkeit werden im Strafrecht, z. B. bei Tötungsdelikten, berücksichtigt (absichtliche heimtückische Tötung = Mord, Tötung im Affekt = Totschlag, Tötung in Notwehr, fahrlässige Tötung, unvorhersehbare Tötung = Unglücksfall). Desgleichen werden im Alltag z. B. böswillige Beeinträchtigungen anders beurteilt als fahrlässige oder solche in guter Absicht. Letztere lösen weniger Aggression und Strafbedürfnis aus als erstere.

Dies setzt allerdings ein differenziertes Verständnis des Zustandekommens von Verhalten voraus. Zunächst ist die Unterscheidung von Automatismen und Handlungen zu treffen. Erstere sind nicht oder nur schwierig willentlich – d. h. durch Selbstaufforderungen – kontrollierbar (z. B. Reflexe, eingeschliffene Gewohnheiten, Affektreaktionen, pathologische Symptome wie Stottern), letztere resultieren aus Entscheidungen und sind kontrollierbar: Handlungen können ausgeführt oder unterlassen werden. Verantwortlichkeit kann nur für Handlungen begründet werden, nicht für Automatismen. Damit die Verantwortlichkeit differenziert beurteilt werden kann, ist eine Rekonstruktion der Entscheidung notwendig, für die – mehr oder weniger planvoll – Ziele, Handlungsmittel, antizipierte Handlungsergebnisse und -folgen, normative Standards reflektiert werden.

Sodann ist die Unterscheidung zwischen gelingenden und mißlingenden Handlungen zu treffen und eine Ursachenanalyse anzustellen. Verantwortlich für ein Mißlingen (z. B. Versagen in einer Prüfung) ist der Handelnde nur dann, wenn dieses auf von ihm kontrollierbare Ursachen

zurückzuführen ist, also z. B. auf Faulheit, nicht aber wenn es auf unkontrollierbaren Ursachen beruht, z. B. auf fehlender Begabung.

Die Unterscheidung von Ausgang und Absicht

Es überrascht nicht, daß diese Differenzierungen eine lange Entwicklung erfordern. Jean Piaget (1934) hat beschrieben, daß jüngere Kinder bei der Beurteilung einer Tat die Tatmotive und Intentionen vernachlässigen und ihre moralische Bewertung auf den objektiven Handlungsabgang gründen. So kann es passieren, daß sie das Mißgeschick eines Kindes, das der Mutter helfen will und dabei mehrere Geschirrtile zerbricht, für „schlimmer“ halten und härter zu bestrafen vorschlagen als die Tat eines zweiten Kindes, das aus Wut, weil es der Mutter helfen soll, einen Teller absichtlich zerschlägt. Verschiedene andere Forscher haben im wesentlichen Piagets Beobachtungen bestätigt. Lickona (1976) gibt darüber einen Überblick.

Diese Aussage Piagets beruht auf seiner Untersuchungsmethode. Er schilderte in seinen Geschichten eine Person A, die gute Absichten hatte, aber unglücklicherweise einen schlimmen Ausgang verursachte, und eine Person B mit bösen Absichten oder Motiven, aber einem weniger schlimmen Handlungsabgang. Sagt ein Kind, A verdiene gegenüber B die größere Strafe, dann ist nicht zu entscheiden, ob dieses Kind die Absicht ganz vernachlässigt oder nur weniger gewichtet hat als den Handlungsabgang.

Differenziertere Analysen zeigen, daß die Entwicklung der Berücksichtigung von Absicht (und Motiven) auf der einen Seite und Ausgang auf der anderen Seite als eine sukzessive Verschiebung der Gewichte dieser beiden Aspekte in den moralischen Bewertungen zu beschreiben ist, daß auch Vorschulkinder bereits beide Informationen (Absicht und Ausgang) berücksichtigen und im Urteil integrieren.

Um dieses aufzuweisen, müssen die Personen A und B getrennt beurteilt werden. Das wurde zuerst von Hebble (1971) mit der Methode des funktionalen Messens getan (vgl. Kap. 8). Inzwischen liegen viele Arbeiten vor (zum Überblick Karniol 1978, Leon 1982), die in der Mehrzahl belegen, daß vom Vorschulalter an sowohl die Absicht als auch der Handlungsabgang berücksichtigt wird, allerdings verändert sich im Laufe der Entwicklung die Gewichtung von Absicht und Ausgang. Nur in einigen wenigen Studien ergab sich, daß vier- bis sechsjährige Kinder im Unterschied zu den älteren nicht beide Informationen, sondern nur den Ausgang berücksichtigen, allerdings auch nur dann, wenn gute Absichten mit schlechtem Ausgang kombiniert sind. Wird ein guter Ausgang berichtet, dann wird die Absicht generell berücksichtigt.

Wie deutlich sich die Gewichte mit zunehmendem Alter verschieben, zeigt ein Experiment von Weiner und Peter (1973). Die Autoren ver-

wenden dabei folgendes Thema: Ein kleiner Junge hat sich verirrt, er trifft einen größeren und fragt diesen, wie er nach Hause kommen könne, da er rechtzeitig zum Essen zurück sein müsse. Verschiedene Versuchsgruppen erfahren nun verschiedene Varianten der Geschichte. Entweder weiß der größere Junge den richtigen Weg, oder er weiß ihn nicht; entweder ist er bereit, dem Verirrten weiterzuhelfen, oder nicht; entweder kommt der Verirrte rechtzeitig nach Hause oder nicht. Weiner und Peter baten ihre Probanden, den größeren Jungen durch Zuordnung von 0 bis 5 Belohnungs- bzw. Strafmarken zu belohnen oder bestrafen. Die Daten zeigen, daß auf allen Altersstufen (4 bis 18 Jahre) gute Absichten (der Angesprochene will helfen) belohnt und schlechte (der Angesprochene verweigert Hilfe) bestraft werden. Mit zunehmendem Alter wird der guten oder bösen Absicht immer größeres Gewicht beigemessen, während die Bedeutung der Handlungsabgänge (Kind kommt rechtzeitig nach Hause oder nicht) abnimmt (vgl. Abb. 15.3).

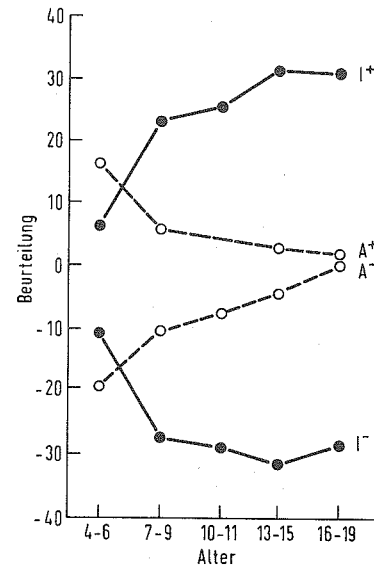


Abb. 15.3 Veränderungen der Gewichte von Handlungsabgängen (A⁺ = positiver Ausgang, A⁻ = negativer Ausgang) und Intentionen (I⁺ = positive Intention, I⁻ = negative Intention) in Abhängigkeit vom Alter (nach Weiner & Peter 1973, Abb. 5)

Obwohl der beschriebene Entwicklungstrend von einer stärkeren Gewichtung der Handlungsabgänge zu einer stärkeren Gewichtung der Intentionen universell zu sein scheint (Kohlberg et al., 1967, fanden ihn mehr oder weniger deutlich in 13 untersuchten Kulturen), spricht vieles dafür, daß es sich um die Folge verbreiteter Sozialisationserfahrungen und nicht um eine notwendige Abfolge handelt. Zwar könnte man meinen, daß die Erfassung von Intentionen spezifische Kompetenzen der

Rollenübernahme voraussetzt und deshalb erst auf einem späteren Entwicklungsniveau zu erwarten ist. Dies ist aber bei der Stellungnahme zu sprachlich dargestellten Situationen nicht erforderlich. Die Intentionen werden ebenso wie der objektive Handlungsausgang als Information vorgegeben. Die Beachtung der Intention kann deshalb nicht auf einen Zuwachs der Kompetenz zur Rollenübernahme zurückgeführt werden.

Aus einer Untersuchung von Surber (1977) geht eindeutig hervor, daß auch bei Kindergartenkindern das moralische Urteil völlig auf Intentionen basiert, wenn kein Ausgang berichtet wird. Wird beides berichtet, Intention und Ausgang, hat letzterer größeres Gewicht. Die Gewichte verschieben sich sukzessive bis zum Erwachsenenalter, wo der Ausgang nahezu irrelevant wird für die Beurteilung, selbst wenn keine Intention mitgeteilt wird (vgl. Abb. 15.4).

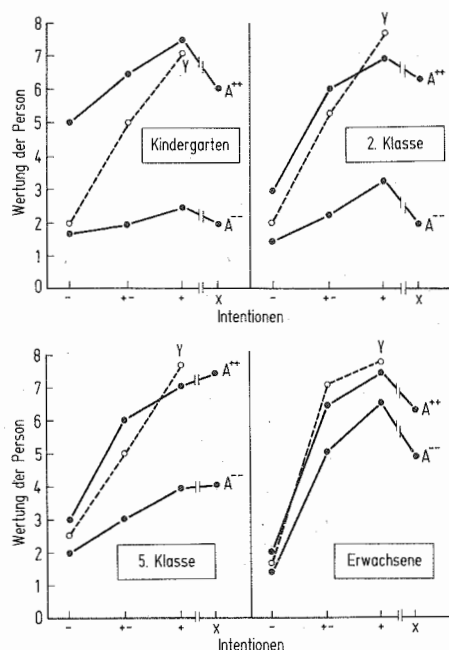


Abb. 15.4 Durchschnittliche Beurteilung der Figur einer Geschichte auf einer 8stufigen Skala von 1 (sehr schlecht) bis 8 (sehr gut) in Abhängigkeit von 3 Intentionen (+ = gute Absicht, will Mutter helfen; + - = wertmäßig neutral; - = schlechte Absicht, verletzt ein Verbot) und 2 Ausgängen (A-- = großer Schaden; A++ = Fund einer großen Münze); X = nur der Ausgang ist erwähnt, nicht die Intention; Y = nur die Intention ist erwähnt, nicht der Ausgang. Die graphischen Darstellungen sind für 4 Altersgruppen getrennt angelegt (nach Surber 1977, Abb. 3).

Daß es sich eher um die Verarbeitung von Sozialisationserfahrungen als um sachlogische Entwicklungsveränderungen handelt, wird weiter durch Studien belegt, die zeigen, daß es nicht schwierig ist, auch im Vorschulalter eine stärkere Gewichtung der Handlungsintentionen bei der Beurteilung zu bewirken. Bereits wenige Beobachtungen von Modellen, die in ihrem Urteil auf die Absichten abheben, reichen aus, um die dominante Beachtung der Handlungsausgänge abzuschwächen.

Die Integration von Informationen zur moralischen Bewertung

Die moralische Urteilsfindung scheint über einen weiten Altersbereich auf einer Integration von Informationen zu beruhen. Es hat Versuche gegeben, die Form dieser Integration zu analysieren (vgl. auch Kap. 8 zur Informationsintegrationstheorie).

Typischerweise fand man additive Verknüpfung von Ausgang und Intention, keine interaktive. Additive Integration besagt, daß der Effekt einer Information gleich bleibt, unabhängig von weiteren Informationen. Varianzanalytisch zeigt sich dies als Haupteffekt der gegebenen Informationen (Absicht oder Motiv bzw. Ausgang) und dem Fehlen von Interaktionen. Graphisch zeigt es sich in der Parallelität der Beurteilungsverläufe, wie in Abbildung 15.4 dargestellt. Allerdings sind in der Regel in diesen Untersuchungen nur Mittelwerte von Altersgruppen angegeben. Wie in Kapitel 8 begründet, müßte die Integration von Informationen bei einzelnen Personen, bzw. bei einzelnen Urteilen einer Person, nachgewiesen werden. In einigen wenigen Arbeiten (Surber et al. 1985, Leon 1982) wurde die Art der Informationsverarbeitung für einzelne Probanden geprüft. Leon (1982) hat sechs- bis siebenjährigen Probanden Geschichten vorgegeben, in denen (a) die Absicht (Unfall, Ärger oder böser Wille), (b) das Handlungsergebnis (kein Schaden, mäßiger Schaden oder großer Schaden) sowie (c) die emotionale Handlungsbewertung (Reue, sachlich-objektive Übernahme der Verantwortung oder aggressive Bekräftigung der bösen Absicht) jeweils dreiwertig variiert wurden. Die Bewertungen der Probanden wurden als Strafzumessungen erhoben.

Empirisch ließen sich drei Kategorien von Probanden unterscheiden. 20 Probanden berücksichtigten alle drei Variablen, und zwar additiv, fünf Probanden ignorierten die Handlungsabsicht und integrierten nur Handlungsergebnis und emotionale Handlungsbewertung, sieben Probanden bewerteten differenzierter: Sie ignorierten die Absicht, wenn Reue oder aggressive Bekräftigung des bösen Willens geschildert war, sie berücksichtigten aber die Absicht, wenn sachlich-objektiv Verantwortung übernommen wurde. Dies macht Sinn: Reue und aggressive Bekräftigung des bösen Willens enthalten Einstellungen zur Tat, die die ursprüngliche Absicht in ihrer Relevanz reduzieren. Da aus einer sachli-

chen Verantwortungsübernahme keine bewertende Einstellung ersichtlich ist, muß auf die ursprünglich geäußerte Absicht zurückgegriffen werden, um die Person bewerten zu können.

*Weitere Differenzierungen in der Entwicklung
von Verantwortungszuschreibung*

Fritz Heider (1958) unterschied neben Absicht weitere Möglichkeiten, Verantwortlichkeit für den Ausgang zu beurteilen. Er vermutete, daß sich die Entwicklung der Beurteilung der Verantwortlichkeit in fünf Stufen gliedern läßt.

Auf dem primitivsten Niveau reicht es aus, eine Person auf irgendeine Weise mit einer Tat in Verbindung zu bringen, um sie verantwortlich zu machen: Derjenige, dem die Verantwortung für eine Tat zugeschrieben wird, muß diese Tat weder begangen noch verursacht haben. Den Nachfahren kann die Schuld für die Taten der Vorfahren angelastet werden: Es hat Judenverfolgungen gegeben, die durch den Verweis auf die Schuld der Juden am Tod Christi gerechtfertigt wurden. Uns ist die Idee der Erbsünde fremd geworden, vielleicht weil sie eine Verantwortlichkeitszuschreibung auf diesem Niveau enthält: Die Zugehörigkeit zur Gattung Mensch begründet eine Zuschreibung der Mitschuld an den Sünden des Menschengeschlechts. Heider nennt dies das *Niveau der Assoziation*. Ob die Basis der Assoziation eine völkische oder familiäre Gruppenzugehörigkeit ist, bleibt sich gleich. Rational begründbar ist Verantwortlichkeitszuschreibung auf diesem Niveau nicht.

Auf dem nächsten Niveau, dem *Niveau der Verursachung*, wird jemand nur noch für das, was er selbst verursacht hat, verantwortlich gemacht, allerdings bleibt es irrelevant (etwa bei der Beurteilung der Verantwortlichkeit für Unfälle), ob er den Handlungsausgang voraussehen konnte oder nicht.

Auf dem dritten Niveau, dem *Niveau der Vorausschaubarkeit*, wird jemand nur noch für jene Konsequenzen seines Handelns verantwortlich gemacht, die er hätte voraussehen können. Die Unterscheidung zwischen fahrlässig und absichtlich wird noch nicht getroffen.

Auf dem vierten Niveau, dem *Niveau der Absicht*, werden nur die mit Absicht herbeigeführten Konsequenzen einer Handlung mit besonderem Gewicht angerechnet.

Auf dem fünften Niveau schließlich wird eine Person nicht einmal für alle mit Absicht begangenen Handlungen verantwortlich gemacht. Es werden *Entschuldigungsgründe* beachtet. Waren die Umstände so, daß jeder oder die meisten Menschen ebenso gehandelt hätten, wird die Tat nicht dem Täter zugerechnet. Diebstahl in Notsituationen oder Töten in Notwehr sind Beispiele hierfür.

Diese Sequenz ist durch eine von Stufe zu Stufe differenziertere Analyse gekennzeichnet. Es beginnt mit irgendeiner Assoziation einer Per-

son mit einem Ausgang oder Ereignis. Es folgen sukzessive Feststellungen zur Verursachung, zur Vorhersehbarkeit, zur Absicht, schließlich werden Rechtfertigungsgründe berücksichtigt. Es handelt sich also um einen Modellfall eines konstruktiven Aufbauprozesses (vgl. Kap. 1). Nur einige wenige Studien sollen zur Illustration des Entwicklungsverlaufs vorgestellt werden.

Shaw und Sulzer (1964) waren die ersten, die diese Entwicklungshypothese Heiders in einer empirischen Untersuchung aufgriffen. Eine Arbeit von Harris (1977) illustriert eine mögliche Untersuchungsmethode, leider eine etwas lebensferne.

Harris ließ Probanden verschiedenen Alters (erste Klasse bis Universität) die Schuld eines Mädchens am Zusammenbruch eines Stuhles einschätzen. In fünf verschiedenen Video-Szenen waren Heiders fünf Stufen der Verantwortlichkeit dargestellt. Die Mittelwertdifferenzen zwischen den Altersgruppen entsprachen grob Heiders Entwicklungshypothesen, wobei zwischen der sechsten und achten Klasse die Voraussehbarkeit und zwischen der dritten und sechsten Klasse das Vorliegen externer Verantwortlichkeit Urteilsdifferenzen begründete.

Daneben zählt auch Provokation zu den Entschuldigungsgründen. Berndt (1977) und Hewitt (1978) untersuchten den Einfluß der Provokation auf die Bewertung aggressiver Akte und fanden einen Anstieg in der Gewichtung der Provokation mit dem Alter. In natürlichen Kontexten ist der Entwicklungsverlauf nicht so deutlich nachweisbar. Walton (1985) sammelte im Kindergarten und in Grundschulklassen Aussagen über Verantwortlichkeit bei der Rechtfertigung eigener Regelverstöße und negativer Verhaltensfolgen (Sachbeschädigungen, Verletzungen). Walton stellte fest, daß über die Verantwortlichkeit sozusagen verhandelt wird: Sie kann zugegeben oder geleugnet werden; das eigene Verhalten kann gerechtfertigt werden durch Leugnen des Schadens, Bestreiten der Geltung einer Regel, durch Verweis auf Provokation oder übergeordnete Normen; oder es kann eine Entschuldigung vorgebracht werden wie Unwissenheit, mangelnde Kontrollierbarkeit des Ereignisses und Verweis auf Unabsichtlichkeit.

Abstreiten der Verursachung, Abstreiten des Wissens um die Regel oder der Voraussehbarkeit von Folgen, Abstreiten von Absicht und Verweis auf äußeren Zwang oder Provokation können den Stufen Heiders zwei bis fünf zugeordnet werden. Tatsächlich ergaben sich bei der Auswertung von insgesamt über 1700 beobachteter Episoden signifikante Häufigkeitsdifferenzen zwischen den Altersstufen in der Benutzung dieser Argumente, *aber alle Argumentklassen kamen auf allen Altersstufen* vor. Bereits in den Kindergartenklassen wurde auf äußeren Zwang oder Provokation verwiesen, wurde Absichtlichkeit und Voraussehbarkeit bestritten, so daß diese Altersdifferenzen nicht als absolute Kompetenzgrenzen zu interpretieren sind.

Generell sollte man sehr vorsichtig sein mit der Behauptung entwicklungsbedingter Kompetenzgrenzen. Vielfach lassen sich bei geeigneter Beobachtungs- und Untersuchungsmethode auch bei jüngeren Kindern Argumente und Urteile finden, die man erst in späterem Alter erwartet hätte.

Neben Vorausssehbarkeit und Absicht bieten die *Ursachenerklärungen des Gelingens oder Mißlingens* von Handlungen eine weitere Differenzierungsmöglichkeit der Beurteilung von Verantwortlichkeit. Theoretische Analysen und empirische Arbeiten liegen vor allem über Ursachenerklärungen von Leistungen vor. Vereinfachenderweise wurden bislang die Erklärungskategorien Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall analysiert, die sich auf den Dimensionen internal (Fähigkeit und Anstrengung), external (Aufgabenschwierigkeit und Zufall), stabil (Fähigkeit und Aufgabenschwierigkeit) und instabil (Anstrengung und Zufall) ordnen lassen (Weiner 1976). Empirische Untersuchungen zeigen regelmäßig, daß sowohl Fremd- wie auch Selbstbewertungen als Funktion solcher Ursachenerklärungen zu betrachten sind (Meyer 1973, Heckhausen 1980).

Ursachenerklärungen haben eine moralische Dimension, da Mißerfolge häufig bestraft und getadelt, also moralisch mißbilligt werden. Daß auch bezüglich der Gewichtung von Ursachen in der moralischen Bewertung eine Entwicklung stattfindet, wird in einer zweiten Untersuchung von Weiner und Peter (1973) deutlich. Sie konnten nachweisen, daß Erfolg und Mißerfolg in unterschiedlichem Alter verschieden beurteilt werden, je nachdem ob große oder geringe Anstrengung, hohe oder geringe Fähigkeit angenommen werden. Selbst die jüngsten Probanden (Vier- bis Sechsjährige) beziehen die dargestellten Leistungsursachen in ihre Bewertungen ein, die Sieben- bis Neunjährigen bereits in sehr differenzierter Weise. Es zeigt sich, daß von dieser Altersstufe an ein Erfolg positiver und ein Mißerfolg nachsichtiger beurteilt werden, wenn dem Handelnden große Anstrengung zugeschrieben wird. Es ist sorgfältig zu trennen zwischen der objektiven Bewertung der Leistung (das ist eine Bewertung des Ausganges) und der moralischen Bewertung, die eine Bewertung der vorausgehenden Handlungen ist. Es überrascht nicht, daß diese Differenzierung mit zunehmender Entwicklung besser geleistet wird.

Teil IV

Angewandte Entwicklungspsychologie

Kapitel 16

Systematik der Angewandten Entwicklungspsychologie: Probleme der Praxis, Beiträge der Forschung

Leo Montada

Kapitel 17

Intervention in der frühen Kindheit

E. Kuno Beller

Kapitel 18

Kognitive und sprachliche Entwicklungsförderung im Vorschulalter

Ulrich Schmidt-Denter
