

Rolf Oerter
Leo Montada

Entwicklungs- psychologie

Ein Lehrbuch

E. Kuno Beller, Hendrik Bullens
Sigrun-Heide Filipp, Hannelore Grimm
Erhard Olbrich, Franz Petermann, Hellgard Rauh
Ulrich Schmidt-Denter, Manfred Schmitt
Martin Schuster

mit 151 Abbildungen und
48 Tabellen

Urban & Schwarzenberg
München-Wien-Baltimore 1982

389
7

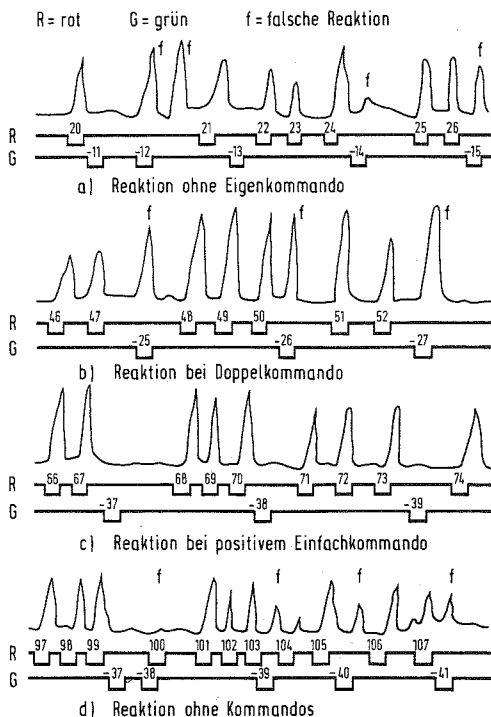


Abb. 8.26 Steuerung von motorischen Reaktionen durch sprachliche Impulse. Auf rotes Licht soll mit Drücken eines Balles reagiert werden, auf grünes Licht soll nicht gedrückt werden (nach Luria 1961, S. 11).

rendes System eingeschaltet, das wir bereits früher kennengelernt haben und als Plan bezeichnen. Aber noch im Erwachsenenalter ertappen wir uns dabei, daß wir bei schwierigen Handlungsketten lautes Sprechen zu Hilfe nehmen (Befolgen einer Gebrauchsanweisung, der Anfänger am Steuer im ungewohnten Verkehr usw.).

Kapitel 9

Entwicklung moralischer Urteilsstrukturen und Aufbau von Werthaltungen

Leo Montada

1. Einführung

Der Begriff Moral ist heute nicht mehr als eine lose Klammer um heterogene Forschungszweige, die vielfach ohne Bezug zueinander jeweils begrenzte Ausschnitte des Problemfeldes bearbeiten und die sich in ihren theoretischen Grundannahmen, in ihren Fragestellungen und Methoden sehr deutlich voneinander unterscheiden. Einen breiten Überblick über verschiedene Forschungstraditionen liefert Lickona (1976).

Forschungstraditionen

So wird in der Tradition des Behaviorismus moralisches Verhalten als gelernte Gewohnheit, ein Verhalten auszuführen oder es zu unterlassen, gedeutet, deren Erwerb durch positive und negative Bekräftigung und durch Bestrafung gesteuert wird (Bandura & Walters 1963). Die Psychoanalyse verwendet das Bild der Verinnerlichung elterlicher Vorbilder zu einem Überich, das fortan Denken und Handeln zensiert, normabweichendes Verhalten mit Schuldgefühlen süht, normgerechtes aber mit dem Gefühl der moralischen Befriedigung lohnt (Gilligan 1976). Wieder andere Forscher sehen moralisches Verhalten weniger durch die Tätigkeit eines Überichs oder Gewissens gesteuert, sondern durch Willensstärke und Klugheit (Redl & Wineman 1952). Für sie bilden die umsichtige Antizipation von Handlungsausgängen und -folgen und die willentliche Beherrschung von Emotionen und Motivationen die Voraussetzungen für

moralisches Verhalten. (Einen Überblick über diese drei Ansätze gibt Kohlberg, 1964).

Forscher, die von einem Eigenschaftsmodell der Persönlichkeit ausgehen (Hogan 1973), fassen moralisches Verhalten als Ausdruck einer Eigenschaft „Moralität“ oder spezifischer Eigenschaftskonzepte wie „Ehrlichkeit“ oder „Hilfsbereitschaft“ auf, die als zeitlich überdauernde und über unterschiedliche Situationen generalisierende Dispositionen aufgefaßt werden. Autoren, die sich mit der Entwicklung der Erkenntnisfunktionen beschäftigen, vertreten die Ansicht, daß je nach Stand der geistigen Entwicklung unterschiedliche Ansichten über Recht und Unrecht möglich seien, die das Handeln leiten (Kohlberg 1969).

Diese und andere Konzeptionen der Moral sind nicht richtig oder falsch, sie beleuchten den Gegenstand unter unterschiedlichen Perspektiven und liefern uns daher unterschiedliche Erkenntnisse, die sich gegenseitig nicht ausschließen, sondern ergänzen.

Handlungsmotivation und Probleme ihrer Erfassung

Übereinstimmend wird ein Verhalten als moralisch klassifiziert, wenn es ohne äußere Kontrollen, Zwänge oder Anreize einer Norm entspricht. Vielerlei Verhalten in vielerlei Situationen kann normativ gesteuert sein: Helfen, Schenken, Ehrlichkeit, Beherrschung aggressiver oder sexueller Impulse, Gehorsam oder auch Widerstand gegen die Forderung einer Autorität und anderes mehr sind in verschiedenen Traditionen der Moralforschung Gegenstand der Analyse gewesen. Wir müssen uns vor Augen halten, daß diese Verhaltensweisen nicht notwendigerweise die Werthaltungen einer Person reflektieren. Sie können auf mannigfaltige Weise motiviert sein. Ein Akt des Helfens kann in Erfüllung einer erlebten normativen Verpflichtung zur Hilfeleistung erfolgen, er kann aber auch dem Motiv entspringen, die eigene Überlegenheit zu demonstrieren oder dem Wunsch, sich als großzügig darzustellen oder der Überlegung, daß der Empfänger der Hilfe sich bei Gelegenheit revanchieren wird. Eine Unterdrückung aggressiver Impulse muß nicht die Realisierung einer Werthaltung sein, sondern kann der klugen Einschätzung der Kräfteverhältnisse oder der Angst vor einer Gefährdung des Beziehungsverhältnisses entspringen. Um ein Verhalten als moralisch interpretieren zu können, muß die Wirksamkeit einer normativen Verpflichtung nachgewiesen werden, als ein Erlebnis des Sollens. Allerdings werden in der Regel noch weitere Motive die Verhaltensentscheidung beeinflussen.

Wollen wir ein Verhalten als unmoralisch klassifizieren, stellt sich

spiegelbildlich das gleiche Problem: Beobachten wir eine Abweichung von einer Norm, haben wir zunächst zu prüfen, ob die in Frage stehende Norm auch akzeptiert ist (man sagt meist verinnerlicht oder internalisiert) und verletzt wurde oder ob die Norm nicht als verpflichtend erlebt wird.

Wir dürfen nicht voreilig unterstellen, alle Angehörigen einer Gesellschaft teilten die gleichen Wertvorstellungen, die beispielsweise in kodifizierten Gesetzeswerken repräsentiert sind. Außerdem kann der Geltungsbereich einer normativen Verpflichtung von Person zu Person oder von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich sein: Das Verbot „Du sollst nicht töten!“ wird unterschiedlich interpretiert. Einige erkennen weithin akzeptierte Ausnahmen wie Kriegs- oder Notwehrsituationen nicht als solche an, andere setzen sich dafür ein, weitere Ausnahmen wie die Unterbrechung einer Schwangerschaft oder Sterbehilfe gelten zu lassen. So mag jemand gegen die von der Mehrheit einer Gesellschaft geteilte Moral verstoßen, trotzdem aber einer individuellen normativen Verpflichtung genügen. Wollen wir die Einhaltung oder Verletzung der persönlichen Wertüberzeugungen als Gegenstand einer Psychologie der Moral verstehen, müssen wir diese erfassen. In empirischen Untersuchungen ist dies überraschend selten geschehen. Meist hat man unterstellt, daß die „allgemein“ geltenden Wertvorstellungen über Ehrlichkeit, Hilfeverpflichtung usw. auch allgemein akzeptiert seien.

Es ist methodisch ein schwieriges Problem, die individuellen Wertvorstellungen zu erfassen. Bis heute wurde noch keine gänzlich überzeugende Lösung gefunden. Denken wir an eine Befragung über das Erleben einer moralischen Verpflichtung. Abgesehen davon, daß Antworten häufig im Sinne einer sozial erwünschten Darstellung verfälscht werden, stellt sich die Frage, auf welchem Abstraktionsniveau wir die Werthaltungen erfassen wollen. Wählen wir ein hohes Abstraktionsniveau wie dies beispielsweise in der Frage nach der erlebten Verpflichtung, einem „Menschen in Not“ zu helfen, zum Ausdruck kommt, mögen wir andere Antworten erhalten als auf die Frage, ob man sich verpflichtet fühlt, einem bestimmten Menschen in einer spezifischen Notsituation (die erläutert wird) zu helfen. Menschen sind uns unterschiedlich sympathisch oder fremd; wir fühlen uns in unterschiedlichem Maße kompetent, Hilfe zu leisten; wir fühlen uns für den einen mehr verantwortlich, für den anderen weniger; wir erleben eine spezifische Notlage in unterschiedlichem Maße unverschuldet oder selbstverschuldet, was die Bereitschaft zu helfen stark beeinflusst (Huston & Korte 1976).

Empirische Untersuchungen zeigen, daß der Zusammenhang zwischen erfragten Werthaltungen und tatsächlichem Verhalten nicht sehr eng ist (vgl. Schwartz 1977). Dies ist nicht zuletzt wohl

deshalb der Fall, weil man in der Befragung die konkrete Handlungssituation nicht in allen ihren Aspekten repräsentieren kann. Die Konsequenz wäre, daß wir moralische Verpflichtungen unmittelbar vor einer konkreten Handlungsentscheidung registrieren. Es gibt aber viele Hinweise, die uns zeigen, daß das Erleben einer moralischen Verpflichtung ein dynamisches Geschehen ist, das unter anderem von der tatsächlich getroffenen Handlungsentscheidung nicht unwesentlich mitbestimmt wird.

Ein Modell normativ orientierter Entscheidungen

Das folgende Modell in Anlehnung an Shalom Schwartz illustriert dieses Geschehen für den Fall der erlebten Verpflichtung zu helfen.

I Aktivierungsschritte: Wahrnehmung von Notlagen und Verantwortlichkeit.

- 1 Wahrnehmung einer Person in einer Notlage,
- 2 Wahrnehmung von Handlungen, durch die die Notlage gelindert werden kann,
- 3 Erkennen der eigenen Fähigkeit, Erleichterung zu schaffen,
- 4 Wahrnehmung der eigenen Verantwortlichkeit.

II Verpflichtungsschritt: Aktuelle Konstruktion einer persönlichen Verpflichtung zur Hilfeleistung, die als solche erlebt wird.

- 5 Aktualisierung der dispositionellen Werthaltungen oder situationsspezifische Konstruktion einer Verpflichtung.

III Defensive Schritte:

- 6 Vorausnahme und Bewertung möglicher Handlungsergebnisse und -folgen, insbesondere Kalkulation der Kosten des Helfens,
- 7 Neubewertung und Neudefinition der Situation durch
 - a) Verleugnung der Notlage (ihrer Realität, ihrer Ernsthaftigkeit),
 - b) Verleugnung der eigenen Verantwortlichkeit (evtl. Behauptung der Verantwortlichkeit anderer oder der Selbstverantwortlichkeit des sich in Not oder Gefahr befindlichen anderen),
 - c) Verleugnung der Angemessenheit der bis dahin aktivierten oder anderer Normen.

IV Entscheidung:

- 8 Wiederdurchlaufen der früheren Schritte im Lichte der Neubewertung,
- 9 Ausführung der Handlung des Helfens oder Unterlassung.

Analyse eines Beispiels: Betrachten wir ein Beispiel etwas genauer: Der Deutschlehrer einer 10. Klasse behandelt den Schüler O. ungerecht. Wenn er sich meldet, wird er nicht berücksichtigt. Wenn er hingegen keine Antwort zu haben scheint, wird er aufgerufen. Der Lehrer läßt O. nicht einmal Zeit zum Nachdenken, während er anderen in der Regel deutliche Hilfen gibt. Das so provozierte Versagen kommentiert er abwertend, ja verletzend.

Die Klassenkameraden erkennen, daß der Lehrer ihren Mitschüler O. ungerecht behandelt. Einige erleben die persönliche Verpflichtung, ihm zu Hilfe zu kommen und sich für eine fairere Behandlung einzusetzen. Es liegt eine offenkundige Verletzung von Gerechtigkeitsprinzipien vor, was die Norm der Solidarität und gegenseitigen Hilfe in den Klassengemeinschaft aktualisiert. Was folgt daraus?

Verschiedene Handlungsentscheidungen sind möglich. Moralische Verpflichtungen geraten häufig in Konflikt mit Motivationen, die nur durch eine Verletzung der Überzeugungen zu befriedigen sind. Die Hilfeleistung, die jemand als Verpflichtung empfindet, mag gefahrvoll und auf andere Weise kostenreich sein. Man mag die möglichen Kosten scheuen und ist daher versucht, die eigene Überzeugung zu verraten oder zu modifizieren, indem man ihre Verletzung zu rechtfertigen sucht.

Solche Rechtfertigungen sind die defensiven Schritte in obigem Modell. In unserem Beispiel mögen etwa folgende Überlegungen angestellt werden: Welche Folgen wird mein Eingreifen haben? Werde ich den Unmut des Lehrers auf mich lenken? Wird mein Eingreifen erfolgreich sein oder letztlich nichts nutzen? Mag es sogar ins Gegenteil schlagen und den Lehrer motivieren, nun jedermann nachzuweisen, daß seine Einschätzung des Schülers O. gerechtfertigt ist?

Eigene Ängste und die Antizipation von Mißerfolg stellen konfligierende Motivationen dar. Sie mögen auf der Einschätzung der eigenen Handlungskompetenzen und der Möglichkeiten beruhen, den gewünschten Erfolg auch zu erzielen. Die erlebte Verpflichtung und Bereitschaft zu helfen ist eines, helfen können ein anderes. In unserem Beispiel werden unterschiedliche Kompetenzen eine Rolle spielen. Zunächst muß man die erlebte Ungerechtigkeit in angemessener Form und gut belegt dem Lehrer gegenüber ausdrücken können. Dann mag die allgemeine Schulleistung von Bedeutung sein, insofern als ein sehr leistungsfähiger Schüler weniger auf das Wohlwollen des Lehrers angewiesen sein wird und daher in geringerem Maße Furcht vor dem Unwillen des Lehrers entwickeln mag.

Angenommen, die Einschätzung der Kosten oder die Antizipation eines Mißerfolges führen zu einer Verletzung der erlebten Hilfeverpflichtung, so haben wir Scham- und Schuldgefühle zu erwarten.

Solche gefühlsmäßigen Selbstbewertungen könnten ein sensibles Maß für die Existenz persönlicher Werthaltungen sein, wenn sie nicht ihrerseits durch Rechtfertigungen der verschiedensten Art gemildert oder ganz abgebaut werden könnten. Rechtfertigungen der folgenden Art nach Unterlassung einer Hilfeleistung sind in empirischen Untersuchungen häufig beobachtet worden: O. hat die Haltung des Lehrers durch falsches Verhalten selbst verschuldet; O. ist auch mir wenig sympathisch; ich bin nicht mit ihm befreundet, Eingreifen ist Angelegenheit seiner Freunde; diese sind für ihn verantwortlich, nicht ich; O. ist durch diese Ungerechtigkeit nicht ernsthaft gefährdet; er kann auch eine schlechte Deutschnote durch gute Leistung in anderen Fächern ausgleichen. Einen knappen Überblick über experimentelle Arbeiten

zur Rechtfertigung unterlassener Hilfeleistungen geben Rosenhan et al. (1976).

Schließlich können Schuldgefühle auch vermieden werden, indem die bislang als verpflichtend angesehene Überzeugung geändert wird. So kann die ursprünglich innerlich akzeptierte Norm der Solidarität mit den Kameraden in der Klasse aufgegeben werden und eine Werthaltung, die sich in der Regel „Jeder ist sich selbst der Nächste!“ ausdrückt, gestärkt werden.

Solche Überlegungen mögen spontan in einer Situation angestellt werden und von vornherein die Übernahme einer Verantwortung und einer moralischen Verpflichtung ausschließen, sie können im Sinne einer nachträglichen Neubewertung die Dissonanz zwischen Werthaltung und Verhalten reduzieren. Es ist aber nicht unsere Aufgabe, die interessanten Forschungsergebnisse dieses Bereichs darzustellen und zu diskutieren. Wir haben uns stattdessen den *entwicklungspsychologischen* Problemen und Befunden zuzuwenden.

Die entwicklungspsychologische Perspektive kann an alle Komponenten des Modells angelegt werden. Auch die Struktur einer Entscheidung insgesamt kann einem intraindividuellen Wandel unterliegen, und es mag interindividuelle Unterschiede hinsichtlich dieses Wandels geben. Wir wollen uns aber im folgenden auf jenen Bereich konzentrieren, der bereits heute ein zusammenhängendes Bild ergibt: die Entwicklung moralischer Urteilsstrukturen. Man hat die Herausbildung solcher Strukturen als Stadienabfolge beschrieben (Piaget, Heider, Kohlberg). Die Analyse entwicklungsmäßiger Veränderungen der Form oder Struktur von Überlegungen zu dem, was gut und böse, was geboten, erlaubt oder verboten, was gerecht oder ungerecht sei, beschäftigt sich vielfach nicht mit tatsächlichen Handlungsentscheidungen in realen Lebenssituationen, sondern mit Überlegungen und Urteilen über Gegebenheiten, die die Probanden ohne eigenes Engagement sozusagen aus neutraler oder intellektueller Distanz beobachten können.

Die hier an den Probanden gestellte Frage lautet also vielfach nicht: „Wie wirst Du Dich in dieser oder jener Situation entscheiden?“, sondern: „Wie sollte sich X oder Y in dieser oder jener Situation entscheiden?“ Die Dynamik der Entscheidungsprozesse ist durch die gegebene intellektuelle Distanz abgeschwächt. Inwieweit das geäußerte Urteil eine subjektive Verpflichtung ausdrückt oder nur eine gedankliche Hypothese ohne Verpflichtungscharakter, ist – wie wir sehen werden – mit den gewählten Methoden allein nicht zu entscheiden. Daher verwundert es nicht, daß die korrelativen Bezüge zwischen solchen Stufen und faktischem Verhalten bei moralischen Entscheidungen im allgemeinen gering sind (Rothman 1980).

Nur kurz gestreift wird der Aufbau von Werthaltungen, also die Konstruktion oder Übernahme von bestimmten (inhaltlichen) Werten. Ihre Vermittlung im Erziehungsprozeß ist Gegenstand der Erörterung.

2. Entwicklung des moralischen Urteils

Soziales Handeln und Urteilen wird durch normative Regelsysteme geleitet, die teils als Gesetz und Vorschrift kodifiziert vorliegen, teils als Sitte und Brauch tradiert, teils als Spielregel und Absprache nach Bedarf vereinbart werden (vgl. Fend 1969). Solche Regelwerke definieren die Erwartungen an die Inhaber von Positionen und Rollen, sie definieren die Form des Zusammenlebens, die Verteilung von Aufgaben, Pflichten und Gütern, auch die Verfahrensweisen für die Änderung und Neuschaffung von Regeln und die Maßnahme für den Fall einer Regelverletzung. Welche Entwicklungsveränderungen wurden beschrieben?

Piagets Beitrag

Dimensionen der Entwicklung

Wenn sich Entwicklungspsychologen mit Moralität beschäftigten, dann interessierten sie sich meist für den Wandel der Einsichten oder Erkenntnisse hinsichtlich solcher Regelsysteme. Seit Jean Piaget im Jahre 1934 in seinem Buch „Le jugement moral chez l'enfant“ (deutsch: Das moralische Urteil beim Kinde) über umfangreiche Befragungen fünf bis 13 Jahre alter Kinder und Jugendlicher berichtete und die Entwicklung des moralischen Urteils beschrieb, wurde seine Untersuchungsmethode immer wieder kopiert oder variiert. Er fragte nicht das Regelwissen seiner Probanden ab, sondern stellte ihnen Probleme, mit denen er jeweils einen kognitiven Konflikt schaffen wollte. Das Interesse galt den Veränderungen in der Form der Konfliktbewältigung, also den Verfahren der Konfliktlösung und den Verfahren der Regelbegründung.

So fragte er seine jungen Probanden, wer die schlimmere Tat begangen habe, ein Junge, der aus Ungeschicklichkeit neun Tassen zerbricht, oder ein anderer, der aus Trotz oder Wut mit Absicht eine Tasse zerbricht. Damit wollte Piaget einen Konflikt (man sagt Dilemma) zwischen der Wertung eines objektiven Ausmaßes eines Schadens und der Wertung der Handlungsmotivation schaffen.

Oder er fragte nach der Gerechtigkeit unterschiedlicher Strafen für ein Vergehen, nach der gerechten Verteilung von Gütern. Er formulierte Probleme, die die Gleichheit oder Unterschiedlichkeit der Maßstäbe für die Beurteilung von Autoritätspersonen im Vergleich etwa zu Kindern ansprechen.

Piaget unterscheidet zwei Stadien der moralischen Entwicklung,

ein Stadium der heteronomen Moral¹⁾ und ein Stadium der autonomen Moral²⁾. Wesentlichste Dimension der Entwicklung, die auch zur Bezeichnung der Stadien geführt hat, ist durch die Bindung an und die Lösung von Autoritäten gekennzeichnet.

Im einzelnen lassen sich in Anlehnung an Lickona (1976) die von Piaget beobachteten Entwicklungsveränderungen nach folgenden neun Dimensionen differenzierter unterscheiden:

- 1 von einem moralischen Absolutismus³⁾ zur Unterscheidung verschiedener Perspektiven; (fester, moralischer)
- 2 vom Glauben an die Unwandelbarkeit einer Regel oder Norm zur Erkenntnis, daß Regeln wandelbar sind und vereinbart werden können; (Ermessen mit 21 bis 18)
- 3 vom Glauben an eine „immanente“ Gerechtigkeit⁴⁾ (d. h. jede Fehlthat findet ihre Sühne, ohne daß eine andere Person sie entdecken und bestrafen müßte) zum Glauben an eine „austeilende“ Gerechtigkeit; (vgl. Zerkow)
- 4 von einer „objektiven“ Verantwortlichkeit für Handlungsausgänge zu einer Beachtung der Intentionen und Motive; (Zerkow, Tamm)
- 5 von einer Definition einer Verfehlung auf der Basis von Verboten und Strafen zur Definition einer Verfehlung als Verletzung des sozialen Bandes und des Vertrauens;
- 6 von einer Bevorzugung der Sühnestrafe⁵⁾ zur Bevorzugung einer Strafe, die eine Wiedergutmachung anstrebt oder die eine

¹⁾ Heteronome Moral: Es sind äußere Instanzen, z. B. elterliche, kirchliche oder staatliche Autoritäten, die gültige Sollsetzungen formulieren und Abweichungen sanktionieren.

²⁾ Autonomie: Selbstgesetzgebung; autonome Moral: Weder die Tradition noch eine Autorität oder eine andere äußere Instanz bestimmt, was die Person für richtig oder falsch hält; sie entscheidet selbst als vernünftiges und mündiges Wesen.

³⁾ Moralischer Absolutismus: Nur eine Absicht wird als richtig oder gültig anerkannt.

⁴⁾ Immanente Gerechtigkeit: Lohn und Strafe werden nicht durch eine Instanz oder Autorität festgelegt und „ausgeteilt“, sie folgen sozusagen „natürlich“ als Konsequenz des Handelns. So wird ein Mißgeschick oder eine Krankheit als Strafe für eine u. U. weit zurückliegende Handlung angesehen.

⁵⁾ Die Sühnestrafe geht von der Idee aus, daß das Gewicht der Strafe aufgewogen werden müsse, damit die Schuld getilgt wird. Ein innerer sachlicher Zusammenhang zwischen der Art der Strafe und der Art des Vergehens braucht nicht hergestellt zu werden. So kann eine Lüge durch Schläge oder Entzug des Nachtschlafes gesühnt werden, während die „natürliche“ Strafe ein Zweifeln an der Glaubwürdigkeit des Lügners bei nächster Gelegenheit wäre.

natürliche Konsequenz der Verfehlung darstellt und somit argumentativen Charakter hat; (vgl. 1-4)

- 7 von einer Bevorzugung einer Bestrafung durch Autoritäten zur Präferenz reziproker Maßnahmen durch das Opfer einer Verfehlung selbst;
- 8 von einer Autoritätsabhängigkeit (im Sinne fraglosen Akzeptierens von Maßnahmen wie Belohnung, Verteilung, Strafe als gerecht, sofern eine Autorität sie anordnet) zu einer autonomen Konzeption von Gerechtigkeit; (Hilfsleistung)
- 9 von einer Definition der Pflicht als Gehorsam gegenüber den Geboten und Verboten einer Autorität zu einer Konzeption der Pflicht als Verantwortlichkeit für andere. (Verantwortlichkeit / Schuld)

Viele dieser Entwicklungsdimensionen betreffen eine Veränderung der Bedeutung der Gemeinschaft und der Bedeutung normativ erlebter Verpflichtungen für das Leben in der Gemeinschaft. Normen gewinnen den Sinn, eine Gemeinschaft zu erhalten, sie begründen sich aus ihrer Funktion für die Gemeinschaft. Die Verletzung einer Verpflichtung ist gleichzeitig eine Verletzung des sozialen Bandes, eine Verletzung des Vertrauens oder ein Verstoß gegen ein Gebot der Verantwortlichkeit in der Gemeinschaft.

Diese Entwicklungsrichtungen sind empirisch recht gut belegt. Da das Niveau der Urteile aber von mancherlei Komponenten der Untersuchungsmethode und der Situation beeinflusst wird, sind verlässliche Altersangaben nicht verfügbar. Lediglich die Existenz dieser Entwicklungsrichtungen kann als nachgewiesen gelten, wobei das Entwicklungstempo interindividuell unterschiedlich sein kann. Auch darf nicht erwartet werden, daß jeder das höhere Niveau erreicht.

Wir wollen nur eine der von Piaget beschriebenen Entwicklungsrichtungen zur Illustration herausgreifen und einige wesentliche Forschungsergebnisse der jüngsten Zeit analysieren, nämlich die vierte der oben genannten Dimensionen.

Handlungsausgang und Handlungsabsicht (Punkt 4)

Piaget hat beschrieben, daß jüngere Kinder bei der Beurteilung einer Tat die Tatmotive und Intentionen vernachlässigen und lediglich den objektiven Handlungsausgang für die Beurteilung heranziehen. So kann es passieren, daß sie das Mißgeschick eines Kindes, das der Mutter helfen will und dabei mehrere Geschirrteller zerbricht, für „schlimmer“ halten und härter zu bestrafen gedenken 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 Beobachtung bestätigt. Lickona (1976) gibt darüber einen Überblick.

Da die Einschätzung der psychologischen Hintergründe einer Handlungsentscheidung und damit eines Handlungsausganges zumindest die Wertung eines erwachsenen Menschen sehr stark beeinflusst, sind entwicklungspsychologische Analysen dieses Geschehens hoch interessant. Das bundesdeutsche Strafgesetz kennt z. B. die Unterscheidung von Mord (bewußt willentliche Tötung, aus niederen Beweggründen), Tötung im Affekt, fahrlässige Tötung (vermeidbare, aber unabsichtliche Tötung) und sieht diese Kategorien als sehr unterschiedlich zu bewertende Straftatbestände an.

Im alltäglichen interpersonalen Geschehen spielt die Einschätzung der Motive und Intentionen der Interaktionspartner eine beherrschende Rolle. Dies ist aus der Aggressionsforschung gut belegt. Seit Pepitone und Sherberg (1957) wissen wir, daß eine als absichtlich eingeschätzte Provokation in viel stärkerem Maße Aggressionstendenzen weckt als eine unabsichtliche, versehentliche.

Shantz und Voydanoff (1973) untersuchen die Entwicklung dieser Fähigkeit, Handlungsabsichten bei der Beurteilung zu beachten. Die Autoren nehmen mit Piaget an, daß ältere Kinder und Jugendliche Intentionen wahrnehmen und gewichten. Sieben-, neun- und zwölfjährige Probanden hörten kurze Geschichten an, in denen eine Provokation entweder als beabsichtigt oder zufällig dargestellt wurde. Sie hatten danach über die angemessene Bestrafung des Provokateurs zu befinden, die nach Intensität skaliert wurde. Es zeigte sich, daß in diesen drei Altersgruppen intentionale Provokationen in gleicher Weise bestraft wurden, während akzidentelle mit zunehmendem Alter nachsichtiger beurteilt wurden (vgl. Tabelle 9.1).

Tabelle 9.1 Strafintensität als Funktion der Absichtlichkeit einer Provokation

Provokation	Altersgruppe: Jahre		
	7	9	12
absichtlich	5.35	5.75	5.50
versehentlich	4.70	3.95	2.80

Durchschnittswerte der als angemessen eingeschätzten Strafe. Die Strafskala umfaßt 7 Stufen ansteigender Intensität. Nach Shantz und Voydanoff (1973)

Auch Hewitt (1975) findet, daß ältere Kinder (12jährige) im Vergleich zu jüngeren (achtjährige) Unterschiede in der Intentionalität in ihren Urteilen stärker berücksichtigen, daß aber auch die jüngeren die Intentionen bereits gewichten, wenn auch nicht in gleichem Maße wie die älteren.

Surber (1977) greift diese Hypothese einer entwicklungsabhängig unterschiedlichen Gewichtung von Handlungsausgängen und -intentionen auf und kann nachweisen, daß Erwachsene im Gegensatz zur jüngsten Gruppe der Probanden im Kindergartenalter für die moralische Wertung einer Person die Handlungsausgänge kaum gewichten. Aber auch die jüngsten Probanden erkennen bereits Intentionen und berücksichtigen diese auch in ihren Urteilen. Sie tun dies mit sehr deutlichem Gewicht, wenn Handlungsausgänge nicht berichtet werden, sondern lediglich gute und böse Intentionen dargestellt sind. Mit zunehmendem Alter wird den Intentionen auch im Vergleich zu den Handlungsausgängen mehr Bedeutung zugemessen, wie der Abbildung 9.1 im Vergleich von vier Altersgruppen zu entnehmen ist.

Wie deutlich sich die Gewichte mit zunehmendem Alter verschieben, zeigt eine Studie von Weiner und Peter (1973). Die Autoren verwenden das verschiedentlich gewählte Thema des verirrtten Kindes. 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. Es gibt verschiedene Versuchsgruppen und 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; schließlich kommt der Verirrte rechtzeitig nach Hause oder er findet nicht nach Hause. Weiner und Peter baten ihre Probanden, den größeren Jungen durch Zuordnung von 0 bis 5 Belohnungs- bzw. 0 bis 5 Strafmarken zu belohnen oder zu bestrafen. Die Daten zeigen, daß auf allen Altersstufen (vier bis 18 Jahre) gute Absichten belohnt und schlechte bestraft werden (wird dem kleinen Kind, das sich verirrt, Hilfe gewährt oder verweigert?), daß aber mit zunehmendem Alter das Ausmaß an Belohnung und Bestrafung mit der Absicht zu helfen wächst, während gleichzeitig die Bedeutung der Handlungsausgänge (Kind kommt rechtzeitig nach Hause oder nicht) abnimmt (vgl. Abbildung 9.2).

Die Form der moralischen Urteilsfindung ist also über einen breiten Altersbereich die gleiche, nämlich ein Prozeß der Integration von Informationen. Nur verschieben sich die relativen Gewichte von Intentionen und Handlungsausgängen. Dies stellt eine gewisse Revision der ursprünglichen Hypothese Piagets dar, die auch durch weitere Untersuchungen gestützt wird.

Obwohl der beschriebene Entwicklungstrend von einer stärkeren Entwicklung der Handlungsausgänge zu einer stärkeren Entwicklung von Intentionen universell zu sein scheint (Kohlberg et al. 1967, finden ihn in einer kulturvergleichenden Studie mehr oder weniger deutlich in allen 13 untersuchten Kulturen), kann heute nicht ent-

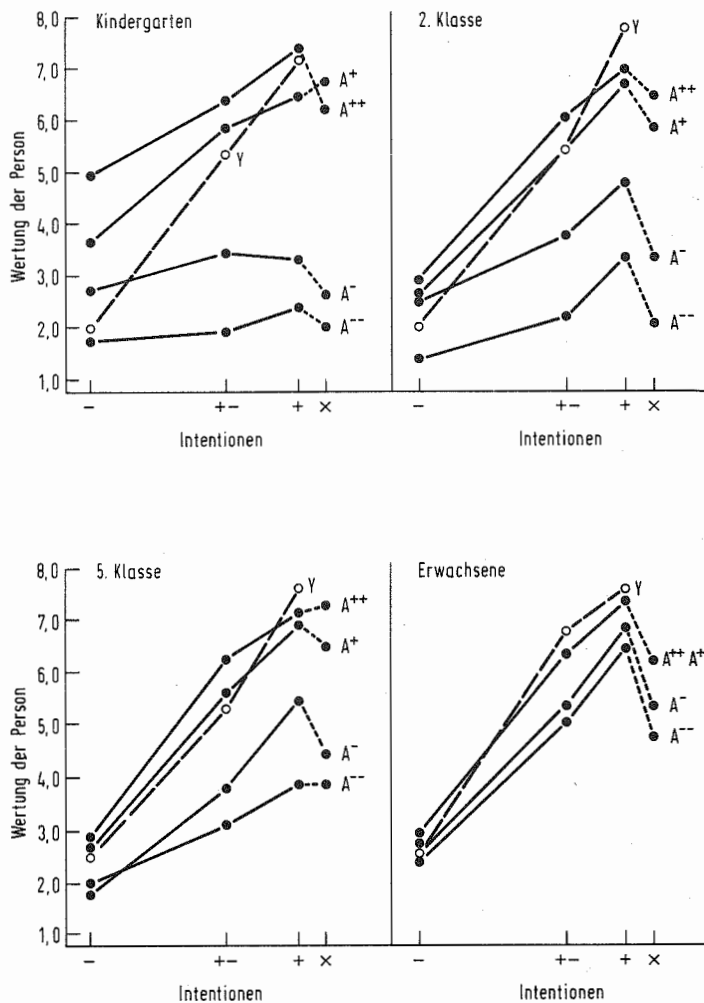


Abb. 9.1 Durchschnittliche Beurteilung der Figur einer Geschichte auf einer 8stufigen Skala von 1 (sehr schlecht) bis 8 (sehr gut) in Abhängigkeit von 3 Intentionen (+ = gute Absicht, will Mutter helfen; +- = wertmäßig neutral; - = schlechte Absicht, verletzt ein Verbot) und 4 Ausgängen (A-- = großer Schaden, A- = mäßiger Schaden, A+ = Fund einer kleinen Münze, 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 (Aus Surber 1977, Abb. 3)

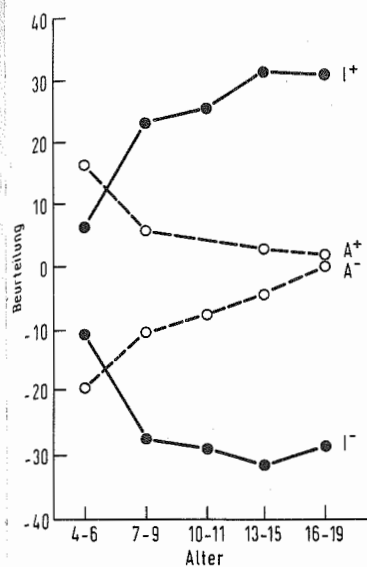


Abb. 9.2 Veränderungen der Gewichte von Handlungsausgängen (A+ = positiver Ausgang, A- = negativer Ausgang) und Intentionen (I+ = positive Intention, I- = negative Intention) in Abhängigkeit vom Alter (nach Weiner & Peter 1973, Abb. 5)

schieden werden, ob es sich um die Folge verbreiteter Sozialisationserfahrungen oder ob es sich um eine sachlogisch notwendige Abfolge handelt.

Zwar könnte man sich fragen, ob die Erfassung von Intentionen nicht 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 als Information vergeben, wie der objektive Handlungsausgang auch. Die Beachtung der Intention kann deshalb nicht auf einen Kompetenzzuwachs zurückgeführt werden. Es handelt sich auch nicht um einen Strukturfortschritt, insbesondere dann nicht, wenn das Urteil auf eine Dimension beschränkt bleibt, wenn also objektive Handlungsausgänge lediglich gegen Intentionen als Urteilsbasis eingetauscht werden.

Rachel Karniol (1978) hat in einem Überblicksreferat die Hypothese geäußert, daß der von Piaget verwendete Geschichtentyp, in dem positive Absicht mit negativem Ausgang kombiniert wird, die beschriebenen typischen Ergebnisse produziert. Hierdurch würde offenbar bei jüngeren Kindern eine positive Wertung der Absicht durch die negative Wertung des Handlungsausganges überdeckt. Sie haben vielleicht gelernt, daß negativer Ausgang bestraft wird, und sie orientieren sich in der moralischen Beurteilung an Strafen. Um

nachzuweisen, daß Intentionen generell nicht beachtet oder stark gewichtet werden, müßte man auch bei gutem Handlungsausgang die Intentionen (gut-böse) variieren.

Karniol berichtet einige Untersuchungen, die zeigen, daß im Falle eines guten Handlungsausganges die Unterschiede in den Intentionen des Handelnden im Urteil deutlicher berücksichtigt werden; bei schlechtem Handlungsausgang wird im Vorschulalter die positive Intention aber noch nicht kompensiert. In Abbildung 9.1 (S. 654) ist dieser Tatbestand für die Gruppe der Vorschulkinder dargestellt. Hier zeigt sich deutlich, daß im Falle negativer Ausgänge (A⁻ und A⁻) Intensionsdifferenzen keine wesentliche Rolle spielen, im Falle positiver Ausgänge (A⁺⁺ und A⁺) aber wohl.

Daß es sich hier eher um die Verarbeitung von Sozialisationserfahrungen als um sachlogische Entwicklungsveränderungen handelt, wird durch Studien belegt, die zeigen, daß es nicht sehr schwierig ist, auch im Vorschulalter eine Beachtung der Handlungsintentionen bei der Beurteilung von Figuren einer Geschichte zu bewirken. Bereits wenige Beurteilungen von Vorbildern, die in ihrem Urteil auf die Absichten abheben, reichen aus, um die dominante Betrachtung der Handlungsausgänge zu ersetzen. Dies darf nicht ohne Prüfung auf alle Entwicklungsdimensionen Piagets generalisiert werden. Wir werden auf Fragen dieser Art bei der Behandlung der Entwicklungsskala Kohlbergs zurückkommen.

Moralisches Urteil und Verhalten

Was bedeutet das Niveau des moralischen Urteilens bei konkreten Verhaltensentscheidungen? Vermutlich werden Vorschulkinder und Menschen, die auf dieser Stufe argumentieren, als Richter die Intentionalität einer Handlung nicht hoch gewichten. Wir werden im nächsten Kapitel darauf zurückkommen. Wir haben aber heute wenig gesichertes empirisches Wissen zum Problem, welche Handlungsweisen durch welche Urteile begründet werden. Verschiedentlich hat man versucht, das Niveau des moralischen Urteilens nach Piaget mit moralischem Verhalten zu korrelieren. Gelegentlich hat man – meist mäßige – Korrelationen gefunden, gelegentlich auch keine, so daß wir nicht wissen, welche handlungsleitende Bedeutung diesen moralischen Urteilen zukommt. Allerdings muß man sagen, daß in der Regel solche Korrelationsstudien ohne gründliches Nachdenken über das, was man an Kovariation zu erwarten hat, durchgeführt werden. Was sollte ein höheres Niveau der Intensionsgewichtung mit Ehrlichkeit in schulischen Leistungssituationen oder mit der Bereitschaft, anderen zu helfen, oder von einem kleinen Verdienst etwas für einen guten Zweck zu spenden zu tun haben? Bei

einigem Nachdenken wird man zu dem Schluß kommen, daß mäßige oder fehlende Korrelationen meist nicht einmal überraschend sind.

Wir können aber mit gutem Recht behaupten, daß Piaget nur die kognitiv/intellektuelle Stellungnahme zu Problemen der Moral analysiert hat, nicht das persönliche Engagement für die geäußerten Einsichten und deren Verwirklichung in konkreten Lebenssituationen. Insofern vermitteln uns seine Beobachtungen und die seiner Nachfolger eher einen Eindruck von der Entwicklung des Denkens über Probleme der Moral als über die Entwicklung handlungsleitender Werthaltungen oder Wertsysteme.

Heiders Beitrag: Verantwortlichkeitszuschreibung

Überzeugungen bezüglich der Verantwortlichkeit oder der Verursachung von Entscheidungen und Handlungsergebnissen bestimmen die wertende Stellungnahme zu eigenem und fremdem Verhalten. Stolz und Schuld, Belohnung und Strafe sind Folgen erlebter oder zugeschriebener Verantwortlichkeit.

Verantwortlichkeit und Helfen

Wir haben eingangs im Modell des Hilfehandelns nach Schwartz die Bedeutung erlebter Verantwortlichkeit für einen in Not befindlichen Menschen gestreift. Die Einschätzung der eigenen Verantwortlichkeit für die Notlage eines anderen bestimmt, ob man Mitleid oder Schuld empfindet, ob Hilfe gewährt oder verweigert wird.

Die Ermordung der Kitty Genovese hat (Psychologie-)Geschichte gemacht. Das junge Mädchen wurde 1964 in New York spät abends angefallen. Der Mord zog sich über mehr als eine halbe Stunde hin, die Hilferufe des Opfers wurden nachweislich von wenigstens 38 Personen gehört. Niemand fühlte sich auch nur insofern verantwortlich, als er sich bemerkbar machte oder die Polizei alarmierte. Dies löste nicht nur eine Welle der Empörung, sondern auch eine Flut empirischer Untersuchungen zum Problem des Hilfehandelns aus, mit dem Ziel, die Determinanten des Erlebens von Verantwortung zu entdecken (Darley & Latané 1968).

Man variierte z. B. experimentell die Größe und die Zusammensetzung von Gruppen, die Zeugen einer Notsituation wurden und beobachtete eine Diffusion erlebter Verantwortlichkeit. Dies wurde als „bystander“-Effekt beschrieben: Zeugen haben keinen Impuls einzugreifen oder Verantwortung zu übernehmen, wenn mehrere oder eine größere Zahl weiterer Zeugen, also potentiell Verantwortli-

cher, anwesend sind. Wir wissen, daß sowohl durch die Induktion von Schuldgefühlen wie auch durch die Schaffung positiver Stimmungen, etwa durch die Vermittlung von Erfolgserlebnissen, die Bereitschaft wächst, zu helfen und Verantwortung zu übernehmen. Das Gegenteil haben wir zu erwarten, wenn Sorgen, Ärger oder Ängste die Gedanken beherrschen. Wer des Berufs wegen zur Hilfe verpflichtet und zur Hilfeleistung ausgebildet ist, übernimmt eher Verantwortung, und dies erwarten auch andere Zeugen in Notsituationen. Huston und Korte (1976) geben einen knappen Überblick über diesen Forschungsbereich.

Wir kennen die Mechanismen der Abwehr von Verantwortung, wir kennen die Bereitschaft, die Verantwortung auf Autoritäten abzuschieben. Wir wissen, daß viele Menschen durch die Behauptung, die Notlage sei selbstverschuldet, ihr Verweigern von Hilfeleistungen rechtfertigen. Wir wissen, daß die soziale Distanz zum Opfer oder die Abwertung des Opfers als Rechtfertigungsargument verwendet wird. Diese und viele weitere interessante Forschungsergebnisse werden in Übersichtsreferaten geschildert.

Es gibt bislang nur wenige entwicklungspsychologische Untersuchungen zum Hilfehandeln. Rushton (1976), Bierhoff (1980) und Staub (1979/1982) referieren diese. Das Gesamtbild der heute bekannten Befunde ist nicht ganz schlüssig. Zwar wissen wir, daß mit zunehmendem Alter die Bereitschaft ansteigt, von einem erhaltenen Verdienst einen Teil zu schenken, wir wissen aber nicht, ob dieses aus einer erlebten Verantwortlichkeit geschieht. Wir würden mit zunehmendem Alter auch ein Ansteigen der Bereitschaft zu helfen vermuten, einmal wegen der wachsenden Kompetenz zu helfen, aber auch weil der heranwachsende Mensch immer häufiger in Familie, Schule und Freundesgruppen Verantwortlichkeit übernimmt, die auch in Notsituationen nicht geleugnet wird. Wir haben weitere entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse abzuwarten. Fördernde und abträgliche Erziehungsstile und -ziele werden im letzten Abschnitt dieses Kapitels kurz gestreift und diskutiert.

Verantwortlichkeit und Schuld

Zentral wird die Frage nach der Verantwortlichkeit im Erleben von Schuld und in der Zuschreibung von Schuld. Schuldhaftes Handeln und schuldhaftes Unterlassen setzen voraus, daß der Handelnde verantwortlich für sein Tun ist. Das ist in der Rechtssprechung nicht anders als in der Selbstbeurteilung.

Wir haben in der Regel eine komplexe Verursachung eines Ereignisses oder Handlungsausgangs. Welcher Anteil einer Verursachung einem der Beteiligten zugeschrieben wird, welchen Teil davon er zu

verantworten hat, kann in der Regel nicht eindeutig bestimmt werden. Verteidiger und Ankläger ringen im Strafprozeß um diese Anteile, ein von Schuldgefühlen Gequälter sucht nach Rechtfertigungen oder nach Verursachungsfaktoren, die nicht unter seiner Kontrolle standen.

Denken Sie an einen Verkehrsunfall, bei dem ein Kind von einem PKW überfahren wird und stellen Sie sich folgende Konstellation vor: Der Fahrer des PKW ist zu schnell gefahren, er war auch etwas unaufmerksam; ein am Wegrand im Halteverbot parkender PKW nahm ihm die Sicht; die Mutter des Kindes hat einen Augenblick nicht aufgepaßt und hatte es versäumt, das Kind auf die Gefahren des Straßenverkehrs vorzubereiten; der Fahrer des PKW ist unterwegs zu einem für ihn wichtigen Termin und wurde kurz zuvor durch eine Polizeikontrolle lange aufgehalten usw. Welche Verursachungsbeiträge kommen den einzelnen Beteiligten zu?

Die entwicklungspsychologische Forschung zu dieser Problematik ist durch Fritz Heider angeregt worden. Heider (1958) unterscheidet fünf grundsätzliche Möglichkeiten, Verantwortlichkeit zu interpretieren, die sich alle in historischen wie in alltäglichen Beispielen finden lassen. Heider unterscheidet fünf Entwicklungsstufen.

Stufen der Verantwortlichkeitszuschreibung: Auf dem primitivsten Niveau wird die Person für jede Handlung, mit der sie auf irgendeine Weise in Beziehung gebracht wird, verantwortlich gemacht. So mag den Nachfahren für die Taten der Vorfahren Schuld zugesprochen werden. Uns ist die Idee der Erbsünde fremd geworden, vielleicht weil sie eine Verantwortlichkeitszuschreibung auf diesem Niveau enthält. Es hat Judenverfolgungen gegeben, die durch den Verweis auf die Schuld der Juden am Tod Christi gerechtfertigt wurden. Derjenige, dem die Verantwortung für eine Tat zugeschrieben wird, muß diese Tat weder begangen noch verursacht haben. Heider nennt dieses Niveau das der Assoziation. Ob die Basis der Assoziation eine völkische oder familiäre Gruppenzugehörigkeit oder was immer ist, bleibt sich gleich. Rational begründbar ist Verantwortlichkeitszuschreibung auf diesem Niveau nur im Falle der Haftungsverantwortung: Eltern haften für die Taten der Kinder. Der Minister trägt die „politische“ Verantwortung für Fehler seines Hauses. Die Zwecke der Haftungsfestlegung sind einmal die Betonung der Aufsichtspflicht und zum anderen zivilrechtlicher Schutz bei Schäden durch Unmündige.

Auf dem nächsten Niveau wird jemand nur noch für das, was er selbst verursacht hat, verantwortlich gemacht, allerdings bleibt es irrelevant, ob er den Handlungsausgang voraussehen konnte oder nicht. Angenommen es wirft jemand einen Stein in einen Teich und bringt eine Bombe aus dem Zweiten Weltkrieg zur Explosion, so war

das nicht voraussehbar, würde ihm aber auf diesem Niveau angelastet werden.

Auf dem dritten Niveau wird jemand nur noch für jene Konsequenzen seines Handelns verantwortlich gemacht, die er hätte voraussehen können, auch wenn er sie nicht beabsichtigt hat. Die Unterscheidung zwischen fahrlässig und absichtlich wird noch nicht getroffen.

Auf dem vierten Niveau werden hingegen nur noch alle mit Absicht herbeigeführten Konsequenzen einer Handlung angerechnet, so wird zwischen fahrlässiger Tötung und absichtlicher Tötung unterschieden.

Auf dem fünften Niveau schließlich wird eine Person nicht einmal für alle absichtlich herbeigeführten Handlungsausgänge verantwortlich gemacht, nämlich dann nicht, wenn die Umstände so waren, daß jeder oder die meisten Menschen ebenso gehandelt hätten. Heider sieht dann die Tat als gerechtfertigt an. Diebstahl in Notsituationen oder Töten in soldatischer Pflichterfüllung wären Beispiele hierfür.

Heider nimmt unter Berufung auf Piaget einen Entwicklungsfortschritt von der ersten bis zur fünften Stufe an, der durch eine immer differenziertere Verantwortlichkeitsanalyse gekennzeichnet ist. Die Unterscheidung von Absicht, Vorhersehbarkeit und objektiver Verursachung und die Berücksichtigung von Rechtfertigungsgründen setzt Differenzierungsleistungen voraus, die erst auf einem bestimmten Entwicklungsniveau zu erwarten sind.

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 stellt aber die Stufen vier und fünf nach Heider um, weil die nicht gerechtfertigte absichtliche Handlung (Heiders Stufe vier) das Maximum an Eigenverantwortlichkeit für den Handlungsausgang darstellt.

Probanden aus fünf Altersstichproben (erste Klasse bis College) sahen (über Video-Monitor) kurze Film-Szenen, in denen ein Mädchen mit dem Zusammenbrechen eines Stuhls in Zusammenhang gebracht werden kann.

Beispiel für das Niveau 2: Das Mädchen betritt einen Raum, setzt sich auf einen stabil aussehenden Stuhl und malt Bilder in einem Buch aus; danach steht sie auf, um einen anderen Buntstift zu holen, setzt sich wiederum auf den gleichen Stuhl, der unter ihr zusammenbricht (Verursachung, nicht voraussehbar).

Dem Niveau 3 entspricht folgende Darstellung: Das Mädchen hat zwei Stühle zur Auswahl, einen stabil aussehenden und einen weniger stabil aussehenden. Nachdem sie aufgestanden ist, um sich einen anderen Bleistift zu holen, setzt sie sich auf den unstabil aussehenden, der unter ihr zusammenbricht (voraussehbar, nicht absichtlich).

Das Niveau 4 (Heiders Niveau 5) ist dadurch gekennzeichnet, daß die Mutter des Mädchens sie zum Versuch auffordert, den stabil aussehenden Stuhl zu beschädigen (Rechtfertigung der absichtlichen Beschädigung durch die Aufforderung der Mutter), was sie auch tut, während sie das gleiche auf dem Niveau 5 aus eigenem Antrieb absichtlich tut.

Die Probanden sollen zunächst den Anteil des Mädchens an der Verursachung des Schadens einschätzen. Die Frage lautet: „In welchem Maße hat Nancy den Zusammenbruch des Stuhls verursacht?“ Zur Beantwortung steht den Probanden eine neunstufige Skala zur Verfügung, deren Stufen zwischen den Polen „gar nicht“ und „ausschließlich“ sprachlich charakterisiert sind. Jeder Proband beurteilt nur eine Szene.

Die Durchschnittswerte der Verursachungsschätzung lassen erkennen, daß von der dritten Klasse an die Differenzierung der Verantwortlichkeitsniveaus geleistet wird. Die Erstklässler unterschieden noch nicht systematisch zwischen den verschiedenen Niveaus. Von der dritten Klasse an aber wird der zugeschriebene Ursachenanteil vom ersten bis zum fünften Niveau ansteigend eingeschätzt. Abbildung 9.3 gibt eine Einschätzung der Schuld wieder. Die Frage lautet: „Wie böse ist Nancy?“ Man erkennt, daß alle untersuchten Altersgruppen die Stufen 1, 2 und 3 von den Stufen 4 und 5 unterscheiden, daß diese Differenzierung aber mit zunehmendem Alter ausgeprägter wird.

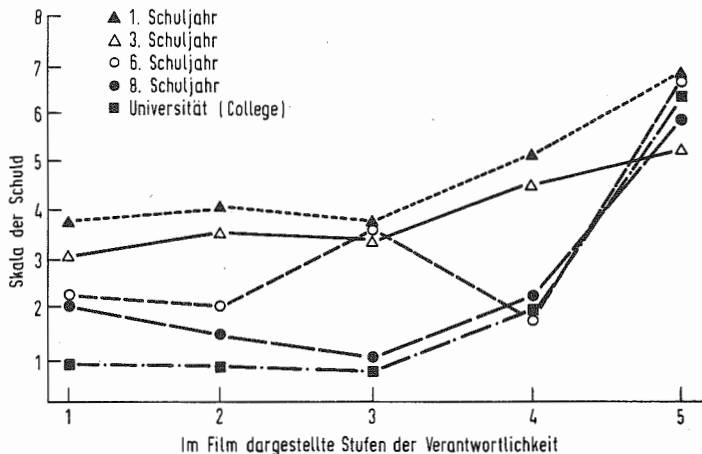


Abb. 9.3 Mittlere Schuldzuschreibung nach Altersgruppen getrennt. (aus Harris 1977, Abb. 2)

Diese Studien stellen zusammen mit einigen wenigen anderen erste Schritte in ein auch entwicklungspsychologisch interessantes Forschungsfeld dar. Es wäre zu wünschen, daß künftig lebensnähere Themen gewählt werden, daß die handlungsleitende Funktion der Verantwortlichkeitskognitionen untersucht wird, und daß die Möglichkeiten der Beeinflussung des Entwicklungsverlaufes wie die Determinanten einer aktuellen Evaluation erforscht werden. Zweifellos werden die fünf Stufen weiter differenziert werden müssen:

Rechtfertigung gibt es auf der Stufe 3 wie auf der Stufe 4 (der ursprünglichen Heider-Skala, also Absicht), die Stufen 3 und 4 umfassen einen breiten Bereich insofern, als die Vorausssehbarkeit wie die Absichtlichkeit sehr unterschiedliche Grade annehmen kann. In vielen Strafprozessen ist die Einstufung auf eine dieser Stufen unstrittig, Verteidiger und Ankläger ringen aber um den Grad der Vorausssehbarkeit oder den Grad der Absichtlichkeit oder das Gewicht eventuell gegebener Rechtfertigungs- oder Belastungsgründe.

Exkurs: Kompetenz und Performanz im Urteilen über Verantwortlichkeit

Es gibt viele Beobachtungen, daß auch Erwachsene in der Suche nach persönlicher Verantwortlichkeit „primitive Niveaus“ der Verantwortlichkeitszuschreibung wählen und in spezifizierbaren Situationen ausgeprägte Tendenzen zu personalen Attributionen ohne rationale Basis haben. Dies, obwohl sie in der Lage sind, zwischen proximalen und distalen, zwischen notwendigen, ausreichenden oder nur beitragenden Bedingungen zu unterscheiden, zwischen zufälligen oder voraussehbaren Ereignissen, zwischen fahrlässigem und absichtsvollem Handeln. Welches Niveau aber tatsächlich angelegt wird, hängt von vielen, bislang wohl nur zum Teil untersuchten Faktoren ab, nicht zuletzt vom Selbstbezug, wie zu zeigen sein wird, oder von der Einstellung gegenüber dem Täter und/oder dem Opfer (Dalbert 1979). Kompetenzmängel in der Informationsverarbeitung sind auszuschließen. Bleiben *Voreingenommenheiten*, die wir in ihrem Bedeutungsgehalt zu konkretisieren haben.

Solche Voreingenommenheiten sind als Funktion vieler Faktoren wie physischer Attraktivität, Familien- und Berufsstand, Vorstrafen, Attitudenähnlichkeit zwischen Beurteiler und Beurteiltem, untersucht worden. Die Beurteiler diagnostizieren generelle Dispositionen (auch Hof-Effekte sind zu erwarten), die dann die Verursachungs- und Verantwortlichkeitsbeurteilungen deutlich beeinflussen. Rule und Nesdale (1976) haben einige empirische Belege zusammengetragen.

Die verbreitete Tendenz zu persönlichen Verantwortungsübernahmen und -zuschreibungen ist besonders häufig im Zusammenhang mit zwei verwandten Motiven untersucht worden, dem Motiv, Kontrolle über den Lauf der Dinge und das eigene Leben zu haben, und dem Motiv, die Welt als eine gerechte sehen zu können, in der jeder das bekommt, was er verdient.

–Defensive Verantwortlichkeitsattribution und Kontrollmotivation

Ein erster Fall. Viel zitiert wird Elaine Walsters (1966) Beobachtung *defensiver Verantwortlichkeitsattribution* bei Unfällen. Ihre Probanden hatten die Verschuldung eines Autobesitzers zu beurteilen, dessen Wagen, auf abschüssiger Straße geparkt, wegen defekter Bremsen ins Rollen gerät. Walster beobachtete, daß ihre Probanden umso eher geneigt sind, Schuldvorwürfe gegenüber dem Autobesitzer zu erheben, je gravierender der Schaden war. Es gibt einen Schuldvorwurf ohne klare Verursachungsanalyse. Und dieses variiert mit dem Schadensausmaß, was Piagets frühen Beobachtungen entspricht und

was auch Chaikin und Darley (1973) und andere mehr beobachteten. (Nicht immer wurde dieser Befund repliziert, insbesondere dann nicht, wenn konkrete Ursachen eindeutig benannt sind. Vgl. Lowe & Medway 1976).

Warum der Schuldvorwurf? Ein Schuldiger muß her, d. h. persönliche Verantwortung muß gefunden werden, wenn der Ausgang bedrohlich ist. Die Beurteiler schützen sich auf diese Weise vor dem Gedanken, ihnen – als Wagenbesitzer – könnte dies auch passieren. Also behaupten sie, der Besitzer habe Kontrolle über das Geschehen. Die Beurteiler distanzieren sich von dem Autobesitzer, indem sie zwei Kategorien von Personen bilden – Vorsichtige und Unvorsichtige – und so was passiert nur den Unvorsichtigen.

Ein zweiter Fall. Lerner und Miller (1978) machten darauf aufmerksam, wie leicht es im Labor und im Feld gelingt, Probanden glauben zu machen, sie hätten ein „Unglück“ verursacht, also etwa einen Karteitrog mit sorgsam geordneten und mit Reitern versehenen Karten vom Tisch gestoßen. Ein ziemliches Desaster! Allenfalls Stufe zwei nach Heider. Und daß dies unter die Haut geht, merkt man an den Folgen und der Bereitschaft der Unglücklichen zu kompensatorischem prosozialem Verhalten (vgl. Tobey-Klass 1978).

Warum? Die Ursachenanalyse ist klar: Nicht jedem passieren Unfälle und nicht jeder stößt einen Karteitrog um, der ja vermutlich an einem sicheren Ort abgestellt war. Also muß der „Täter“ das Geschehen in irgendeiner Weise verursacht haben. Prima facie sind vielleicht die objektiven Ereigniskontingenzen auch so zu interpretieren. Das klassische Beispiel: Sie sitzen beim Dinner, große Gesellschaft. Plötzlich ein Krach, alle erschrecken. Aber Ihnen passiert es, daß Sie ihr Weinglas über die Tischdecke und das Kleid Ihrer Tischdame schütten. Nur Ihnen. Das macht den Unterschied. Wären 10 Gläser umgefallen, würden die Kontingenzen anders wahrgenommen. In Kelleys Kovariationsmatrix ist die Allgemeinheit eines Ereignisses über Personen (der Konsens) die wichtigste Basis für die internale oder externale Ursachenattribution mit der Tendenz, nur solche Ereignisse der Person zuzurechnen, die nicht allgemein sind (Kelley 1973).

Aber warum Verantwortung übernehmen, ohne daß man sich einer Pflichtverletzung schuldig gemacht hat?

Wir suchen häufig nach Erklärungen, die unser Leben aus der kontrollierbaren Folge von Zufallsereignissen herauslösen. Wir nehmen an, daß wir Wahlen haben, daß wir die Chance haben, den Lauf der Dinge zu bestimmen, Ziele zu verfolgen und zu erreichen, das zu bekommen, was wir wünschen. Unkontrollierbarkeit ist Hilflosigkeit (Seligmans Konzept der gelernten Hilflosigkeit, vgl. Miller & Norman 1979). Von daher die Tendenz, sich nicht als Opfer des Zufalls oder als Bauer im Spiel der Götter zu sehen, sondern als origins, wie deCharms (1968) das formuliert hat, als Verursacher, die die Bekräftigungen durch eigenes Handeln kontrollieren.

Was sind die Konsequenzen? Selbstbeschuldigungen bei Versagen, bei Unfällen, in Krankheitsfällen, selbst wenn man Opfer von Verbrechen wird (Silver & Wortman 1980, Lerner 1980), besonders ausgeprägt, wenn sich ein Verbrechen wie Vergewaltigung wiederholt (Burgess & Holmstrom 1979). Hilft man Eltern leukämischer Kinder (Chodhoff et al. 1964), vergewaltigten Frauen oder den Sexualstraftätern (Lerner 1980) mit der Versicherung, sie seien schuldlos? Manchen vielleicht. Jenen, deren Selbstbeschuldigung der Illusion der Kontrollierbarkeit des Lebens dient, nicht notwendigerweise. Eher mit Hinweisen, wie sie künftig eine Wiederholung des Unglücks vermeiden können.

Jones und Aronson (1973) lassen Berichte über Vergewaltigungen lesen und fragen anschließend nach der Schuld des Täters und nach Selbstverschuldung der Opfer. Wird die Vergewaltigung als besonders schlimmes Ereignis angesehen (im Falle eines jungen Mädchens) ist nicht nur der Schuldvorwurf gegenüber dem Täter, sondern auch der Selbstverschuldungsvorwurf erhöht. Dies kann man im Sinne einer defensiven Attribution, also im Sinne von Walster (1966) interpretieren. Bei besonders schlimmen Ereignissen setzt eine Suche nach „multiplen notwendigen Gründen“ (Kelley 1973) ein: Nicht nur muß der Täter besonders verwerflich sein, sondern es muß eine Selbstverschuldung des Opfers hinzukommen, damit das Ereignis möglich wird. Melvin Lerner interpretiert solche Beobachtungen mittels eines Konzeptes vom Glauben an die gerechte Welt, das er mit Zähigkeit ausgebaut hat.

–Der Glaube an die gerechte Welt und daraus folgende Voreingenommenheiten.

Lerner geht von einer verbreiteten Überzeugung aus, daß Gebrechen die Strafe für frühere Schuld seien (vgl. Goffman 1963), oder von der Beobachtung, daß häufig ohne konkrete Information Armut als selbstverschuldet angesehen wird (Ryan 1971) oder von der Beobachtung im Experiment, daß unschuldige Opfer (die Lernenden im Experiment, deren Fehler durch Elektroschocks bestraft werden) abgewertet werden (Lerner & Simmons 1966).

Vielen Menschen ist die Idee der Gerechtigkeit in der Welt vertraut und lieb, die Idee einer Welt, in der jeder das bekommt, was er verdient. So wollen sie die Welt sehen, und stoßen sie auf Ungerechtigkeiten – die man nicht lindern kann oder will – dann mühen sie sich, die Fiktion der Gerechtigkeit aufrechtzuerhalten. Lerner hat die Dynamik dieses Geschehens beschrieben und viele experimentelle Belege zusammengetragen. Die These ist faszinierend, und manch überraschender Befund und manch überraschende Alltagsbeobachtung sind deutbar im Sinne seiner Theorie. Auch die Sinnsuche in Krankheit und Gebrechen (Bulman & Wortman 1977) wird interpretierbar: Ein Sinn im Geschehen nimmt die quälende Ungerechtigkeitskognition.

Der größere Teil dieser Beobachtungen betrifft Urteile über Verantwortlichkeiten. Es besteht ein Motiv, diese so auszulegen, daß die wahrgenommene Verletzung der Gerechtigkeit minimalisiert wird: Jesus von Nazareth wurde ans Kreuz geschlagen. Schwer erträglich diese Ungerechtigkeit. Es sei denn, er hat es verdient. Wir verneinen dies. Oder er hat es selbst gewollt. Und darin finden die Christen Trost. Einverständnis des Opfers mit seinem Schicksal nimmt diesem die Ungerechtigkeit.

Treffen wir auf Ungerechtigkeiten, gibt es mehrere Wege der Bewältigung. Wir beheben sie. Oder wir sagen, sie seien selbst gewollt. Oder wir sagen, sie seien selbstverschuldet. Sehen wir Chancen auf Wiedergutmachung, klagen wir den Verursacher an.

Lerners Konzept wurde von Rubin und Peplau (1973) meßbar gemacht, die eine belief-in-a-just-world-Skala konstruierten. Die Skala wurde einer ersten Bewährungsprobe anläßlich der Wehrdienstlotterie des Jahres 1971 unterzogen. Die Gewinner in der Lotterie konnten sicher sein, daß sie nicht eingezogen werden. Die Verlierer mußten je nach gezogenem Rangplatz erwarten, daß sie mit mehr oder weniger großer Sicherheit den Wehrdienst zu leisten haben werden. Gruppen von je sechs Wehrpflichtigen verfolgten die Lotterie am Rundfunk, fast alle Studenten an den Universitäten von Boston. Das Ergebnis: Jene mit hohen Skalenwerten hatten offenbar Schwierigkeiten, die

Zufälligkeit des Lotterieergebnisses hinzunehmen und die Verlierer, wie man erwarten würde, zu bedauern. Stattdessen wurden von dieser Gruppe gehäuft abwertende und ressentimenthaltige Urteile über die Verlierer in ihrer Gruppe geäußert.

Die vielleicht überzeugendsten Belege für den Wert der Skala stammen von Dale Miller (1977) und zwar aus Untersuchungen zur Hilfsbereitschaft. Es gibt zwei Wege, mit wahrgenommener Ungerechtigkeit fertig zu werden. Der eine ist eine konkrete Korrektur des Schicksals (etwa durch eine Hilfeleistung), der andere ist eine Korrektur der Ungerechtigkeitskognition, beispielsweise durch einen Selbstverschuldungsvorwurf. Miller versucht nun, die Entscheidung für eine der beiden Alternativen vorauszusagen. Er meint, jene, die an die gerechte Welt glauben, werden versuchen sie herzustellen, aber nur dann, wenn sie eine Chance dazu sehen. Wenn nicht, werden sie eher zu Abwertungen neigen.

Wie prüft er das? Er ruft Studenten zu Spenden für Familien in einer Notlage auf, wobei er zwei Informationsvarianten einführt. Einmal wird nur von einer einmaligen Weihnachtsbescherung gesprochen (die Korrektur der Ungerechtigkeit ist leicht), im anderen Fall wird die Bedürftigkeit der Familie als ganzjährig existent geschildert (die Korrektur der Ungerechtigkeit ist schwierig bis unmöglich). Die Korrelation zwischen den Werten auf der Gerechten-Welt-Skala und den geleisteten Spenden ist im ersten Fall positiv (weil der Eindruck geweckt wird, hier kann man Ungerechtigkeit ausgleichen), im zweiten Fall, der ganzjährigen Not, ist die Korrelation negativ. Bei einem Faß ohne Boden kommt man der Ungerechtigkeit durch eine Spende nicht bei. Wohl aber dem Erlebnis der Ungerechtigkeit durch Abwertung. Daß der Selbstverschuldungsvorwurf Hilfsbereitschaft stoppt, ist auch aus der experimentellen Forschung mit situational vermittelten Kognitionen wohlbelegt (Piliavin et al. 1969).

Was lernen wir aus den genannten Beobachtungen? Verantwortlichkeitszuschreibung und -übernahme sind häufig voreingenommen. Sie dienen Interessen. Wir finden eine ausgeprägte Tendenz, persönliche Verantwortlichkeit zu konstruieren, in der Straffjustiz, im Experiment, in der Urteilsbildung des Mannes auf der Straße. Muß man das korrigieren?

Wie kann man das korrigieren? Generelle Entwicklungsveränderungen zu unvoreingenommenen Urteilen sind offenbar nicht zu erwarten: Die Probanden der in diesem Exkurs geschilderten Untersuchungen waren alle erwachsen.

Die künftige Forschung wird zu fragen haben, wer in welchen Situationen mehr, wer weniger voreingenommen urteilt, und ob sich die Entwicklung solcher Differenzen nachzeichnen und aufklären läßt. Was wir heute über die Entwicklung der Verantwortlichkeit wissen, ist trotz der durch Heider angeregten Forschung rudimentär. Etwas günstiger ist der entwicklungspsychologische Forschungsstand zum nun zu behandelnden Problemkreis Gerechtigkeit.

Entwicklung von Gerechtigkeitskonzepten

Maßstäbe der Gerechtigkeit werden an jede gesellschaftliche Ordnung, an jedes Gesetz, an Anforderungen, Maßnahmen, Urteile, an die Verteilung von Macht, Gütern und Privilegien angelegt. Die allgemeine Erfahrung zeigt, daß das Erleben von Ungerechtigkeit quälend, ja pathogen sein kann. Versuche der Korrektur reichen von der Rechtsklage bis zur caritativen Handlung, von der individuellen Rache bis zum politischen Umsturz.

Aber auch in diesem Bereich läßt der größte Teil der bisherigen empirischen Forschung solche Dynamik allenfalls ahnen, die realisierten Untersuchungsbedingungen berühren die zentralen Interessen der Probanden kaum. Untersucht wird z. B. das Aufteilen kleiner Belohnungen oder kleiner Leistungshonorare unter zwei oder mehrere Mitspieler (Gerechtigkeit von Verteilungen), was meist in experimentellen Arrangements geschieht. Außerdem gibt es Interviewstudien nach Art derjenigen Piagets zu Problemen der Gerechtigkeit von Verdienstaufteilungen oder Strafen.

Hin und wieder trifft man aber auch auf Feldstudien, in denen aktuelle politische oder gesellschaftliche Probleme angesprochen werden. So analysierten z. B. Keniston (1970) oder Norma Haan und ihre Mitarbeiter (1968) jene Personengruppen, die sich in den 60er Jahren aktiv an der Durchsetzung der Bürgerrechte in den USA oder an der Verurteilung des Vietnam-Krieges beteiligten, die sich also für das, was sie als gerechte Sache ansahen, aktiv einsetzten.

Die Analyse von Gewinnaufteilungen

Die in psychologischen Laboratorien untersuchten Gerechtigkeitsprobleme sind weniger dramatisch. Man läßt meist eine für eine kleine Leistung erhaltene Belohnung unter zwei oder mehreren Beteiligten aufteilen, wobei der Proband an der aufzuteilenden Belohnung partizipieren mag, weil er an der Leistung beteiligt war, oder nicht, falls er nur neutraler Beobachter war. Einen repräsentativen Überblick über diesen Bereich gibt Mikula (1980).

Das Bemühen, bei der Aufteilung Fairness walten zu lassen, kann unter Berücksichtigung unterschiedlicher Aspekte wie Leistung, Anstrengung, Fähigkeit, Bedarf, Alter oder Geübtheit erfolgen; ferner können z. B. die Erwartungen der Beteiligten berücksichtigt werden, die als kooperierend oder konkurrierend wahrgenommen werden mögen. In der Forschungspraxis hat man – gewiß auch durch die experimentelle Anordnung nahegelegt – vor allem zwei Verteilungsmodi beobachtet und auf ihre Bedingungen hin analysiert:

– Eine den Leistungsanteilen oder -beiträgen proportionale Vertei-

lung (was man mit dem Prinzip der Billigkeit, englisch „equity“, gleichsetzte)

– oder eine Gleichverteilung unabhängig von Leistungsbeiträgen, bzw. Kompromißlösungen zwischen diesen beiden Formen.

Einige Untersuchungsergebnisse und Probleme der Interpretation

Eine Anzahl experimentell kontrollierbarer Bedingungen konnte identifiziert werden, die mit der Präferenz für den einen oder den anderen der beiden Verteilungsmodi (Billigkeit vs. Gleichheit) verknüpft waren:

- So könnten durch die Darstellung zweier Spieler als Team oder als Konkurrenten unterschiedliche Verteilungsmodi favorisiert werden (Lerner 1974).
- Kann ein nicht selbst betroffener Aufteiler anonym bleiben, präferiert er häufiger den beitragsproportionalen Modus, bleibt er nicht anonym, approximiert er eine Gleichverteilung, insbesondere wenn er seinen Aufteilungsvorschlag gegenüber den Betroffenen rechtfertigen muß (Streater & Chertkoff 1976).
- Durch das Arrangement vorausgehender Interaktionen kann eine Reziprozitätsnorm⁶⁾ aktualisiert werden, die die Berücksichtigung der aktuellen Leistungsunterschiede überdecken mag (Cox 1974).

Viele andere situationalen Bedingungen der Bevorzugung eines Verteilungsmodus konnten ermittelt werden. Welche Überlegungen ein Proband in einer Situation anstellt, wurde in den meisten Untersuchungen leider nicht systematisch erfaßt. So mögen neben Billigkeitsüberlegungen andere Motive und Normen eine Rolle spielen, die eine Annäherung an eine Gleichverteilung begünstigen, wie die Tendenz, sich als großzügig darzustellen, oder der Wunsch, Konflikte zu vermeiden und die Erwartungen der Spielpartner selbst zu berücksichtigen.

Der Schluß von einer getroffenen Entscheidung auf eine Konzeption von Gerechtigkeit ist ohne eine Analyse der angestellten Überlegungen und Wertungen riskant. So finden Nelson und Dweck (1977), daß sich bereits Kinder im Vorschulalter, die sich durch eine Gleichverteilung – gemessen an ihrem Leistungsbeitrag – gegenüber dem Partner unangemessen hoch belohnen, überraschend häufig als

⁶⁾ Reziprozitätsnorm: Norm der Gegenseitigkeit, in der sozialen Austauschtheorie impliziert.

nicht fair einschätzen. Sie scheinen also ein Konzept der Gerechtigkeit gebildet zu haben, das sie in ihrem Verhalten nicht berücksichtigen.

Entwicklungspsychologische Befunde zum Problem der Gewinnaufteilungen

Betrachten wir die bisherigen entwicklungspsychologischen Untersuchungen, so finden wir zwar in allen publizierten Arbeiten Altersunterschiede hinsichtlich der präferierten Verteilungsmodi (zum Überblick Streater & Chertkoff 1976), aber wir können sie entwicklungspsychologisch nicht deuten. In einigen Studien ergab sich eine Abfolge von gleichanteiliger zu beitragsproportionaler Aufteilung, in anderen gerade das Umgekehrte. Eine gültige Interpretation dieser Veränderungen steht noch aus. Es fehlen leider die individuellen Begründungen einer getroffenen Entscheidung. Es gibt zu viele Wege zum gleichen Ergebnis, als daß das Ergebnis als solches aussagekräftig wäre.

Entwicklungshypothesen

Die Inkonsistenz des Befundbildes gibt Anlaß darüber nachzudenken, welche Entwicklungsveränderungen wir zu erwarten haben. Gibt es rationale Gründe, die eine Gleichverteilung entwicklungs-mäßig vor einer beitragsproportionalen erwarten lassen oder die die umgekehrte Reihenfolge nahelegen? Einiges Nachdenken führt uns zu der Einsicht, daß wir hinsichtlich der Verteilungsmodi keine plausible Entwicklungshypothese formulieren können. Allenfalls wäre zu erwarten, daß sehr junge Kinder eher egoistisch entscheiden, nicht an andere denken und sich selbst daher in jedem Falle bevorzugen. Dies entspräche der in der Entwicklungspsychologie verbreiteten Hypothese des Egozentrismus im Kindesalter.

Wollen wir weitere Entwicklungshypothesen formulieren, müssen wir die „Struktur der Überlegungen“ und die Argumentationskette vor einer Aufteilungsentscheidung ins Auge fassen. Wir wissen aus anderen Forschungsbereichen, daß die Struktur der Erkenntnisprozesse mit zunehmender Entwicklung immer komplexer wird. Auch bei der Konzeption gerechter Aufteilungen mögen immer mehr Gesichtspunkte auf immer komplexere Weise integriert werden. Das aber muß sich nicht in einem Wandel der konkreten Aufteilungsentscheidung ausdrücken. So könnte eine Gleichaufteilung des Gewinns unter zwei Spielpartnern mit unterschiedlichen Leistungsbeiträgen durch einen neutralen, also nicht selbst betroffenen Probanden nach folgender, zunehmend komplexer werdenden Integration von Informationen zustandekommen:

- 1 Der Proband A hat nur ein einziges Aufteilungsschema, nämlich das der Gleichverteilung. Teilen heißt für ihn gleichverteilen. Zur Verteilung aufgefordert, bedarf eine Gleichverteilung weder einer Überlegung noch einer Rechtfertigung.
- 2 Der Proband B unterscheidet mehrere Verteilungsmöglichkeiten. Er erkennt, daß die Spielpartner unterschiedlich viel beigetragen haben. Er verwirft aber eine beitragsproportionale Aufteilung, weil er die Leistungsvoraussetzungen (Übungsniveau) als unterschiedlich einschätzt und die Leistungsunterschiede daher nicht gewichten möchte.
- 3 Der Proband C erkennt zwar, daß der Bessere ein weit höheres Übungsniveau hat, möchte dies auch im Gegensatz zu Pb B gewichten, weil der Schwächere die gleiche Chance zum Üben hatte wie der Bessere, diese aber nicht nutzte. Schließlich sieht er aber doch von einer leistungsproportionalen Aufteilung ab, weil er die größere Bedürftigkeit des Schwächeren erkennt und gleichzeitig glaubt, daß der Leistungsstärkere über eine Gleichaufteilung nicht ärgerlich wäre.

Wir erkennen, daß ein Aufteilungsvorschlag auf sehr unterschiedlich komplexen Überlegungsmustern beruhen kann. Und wir erkennen, daß der Vorschlag als solcher entwicklungspsychologisch noch nicht interpretierbar ist.

Ein Untersuchungsbeispiel

Von dieser Überlegung geht auch Norman Anderson aus. Er interessiert sich nicht für die Aufteilung als solche, sondern für die Muster der Informationsverarbeitung vor einer Entscheidung. Er wirft die Frage auf, ab welchem Alter verschiedenartige Informationen integriert werden können, Informationen über die Höhe der Leistungsbeiträge, der Anstrengung, des Bedürfnisses usw.? Anderson und Butzin (1978) legen ihren Probanden, die vier bis neun Jahre alt sind, unter anderem Geschichten vor, in denen ein Kind oder zwei Kinder sich gleichzeitig hinsichtlich zweier Variablen (Leistungsbeiträge, Anstrengung oder Bedürfnis) unterscheiden. Die Probanden haben eine Belohnungsmenge (25 Marken, die Spielzeuge repräsentieren) gerecht unter zwei Kindern aufzuteilen oder einem einzelnen Kind einen gerechten Anteil zuzuteilen.

Die Autoren weisen nach, daß schon vierjährige Kinder eine erstaunlich konsistente Integration zweier Informationselemente in ihrem Verteilungsvorschlag leisten, zumindest wenn die Aufgabe übersichtlich strukturiert ist. Welche Variablen in der Problemsituation formuliert sind (Beiträge, Anstrengung oder Bedürfnis) spielt keine bedeutsame Rolle. Bereits vierjährige Kinder sind in der Lage, unterschiedliche Anstrengung mit unterschiedlichen Bedürfnissen zu verrechnen, sofern sie nur einem einzelnen Kind einen gerechten Anteil zu geben haben (vgl. Abb. 9.4).

Sie leisten also eine Kombination und Verarbeitung zweier Variablen, was wir aus den Untersuchungen Piagets und seiner Nachfolger in diesem Alter

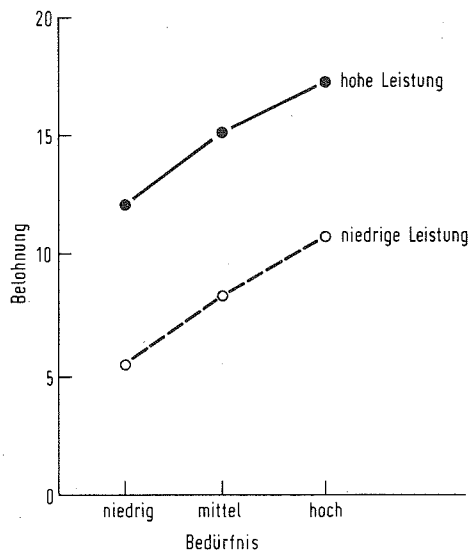


Abb. 9.4 Integration von Information über Leistung (hoch-niedrig) und Bedürfnis (hoch-mittel-niedrig). Auf der Ordinate ist der jeweils zugesprochene Anteil an den 25 zu verteilenden Marken abgetragen (aus Anderson & Butzin 1977, Abb. 3).

noch nicht erwarten. Wir erwarten bei vierjährigen Kindern, daß sie sich im voroperatorischen Stadium befinden, d. h. daß sie auf einer der beiden Variablen zentrieren, statt beide zu integrieren. Ob diese von Anderson beobachtete Kombination quantitativ eher der Operation der Addition oder der Multiplikation entspricht, ist eine Frage, die wir hier ausklammern.

Aber auch Anderson und Butzin (1977, Experiment III) können einen Zusammenhang zwischen Entwicklungsniveau und Komplexitätsgrad nachweisen. Wenn die 25 Belohnungsmarken unter zwei Personen aufzuteilen sind, die sich hinsichtlich ihres Bedürfnisses wie hinsichtlich ihres Beitrags unterscheiden, wird die Aufgabe der Integration für die jüngeren Probanden zu komplex. Der Vergleich zwischen zwei Personen erfordert die Verarbeitung von vier Variablen (unterschiedliches Bedürfnis und unterschiedliche Beiträge beider Personen). Ein Problem kann etwa lauten: A hat viel getan und besitzt wenig Spielsachen. B hat wenig getan und besitzt viele Spielsachen. Oder A hat viel getan und besitzt viele Spielsachen, B hat wenig getan und besitzt viele Spielsachen. Wie würdest Du die Belohnungen zwischen A und B aufteilen?

Die Autoren finden, daß die achtjährigen Probanden ausnahmslos alle vier Variablen angemessen verarbeiten, bei den sechsjährigen sind es nur noch sechs von 10 Probanden, die dieses leisten, bei den Fünf- und Vierjährigen noch weniger. Ein oder zwei der Informationselemente werden nicht mehr berücksichtigt.

Evaluation der Untersuchung

Der Weg, den Anderson und Butzin einschlagen, ist entwicklungspsychologisch adäquat. Sie konzentrieren sich auf die Struktur von Entscheidungsprozessen und variieren systematisch den Komplexitätsgrad von Aufgaben. Wie Piaget stellen aber auch diese Autoren die Probleme auf rein intellektueller Ebene, so daß die Art der Problembewältigung vermutlich wenig darüber aussagt, welche Wertüberzeugungen sich herausgebildet haben, welche akzeptiert werden, welche in einer Alltagssituation zum Tragen kommen oder verteidigt werden. Die gleiche Form der Analyse, die gleiche Interpretation der Befunde kann bei beliebigen Inhalten, etwa den Piagetschen Aufgaben der Mengeninvarianz gewählt werden, was Anderson und Cueno (1977) auch tun.

Wir müssen eine Unterscheidung zwischen einem Prozeß der kognitiven Organisation von Informationen und einer emotional/wertenden Stellungnahme treffen, die als Engagement oder Ich-Beteiligung aufscheinen kann. Der eigentlich normative Aspekt, der Aspekt einer Verpflichtung, die affektive Bindung an eine Wertüberzeugung, ein Gerechtigkeitsprinzip, bleibt ausgeklammert. Wie könnte man diesen Aspekt erfassen? Durch die Analyse von Schuldgefühlen bei einer Verletzung einer als gerecht eingeschätzten Aufgabe oder der Unzufriedenheit mit einem der gegebenen Verteilungsmodi? Anderson erfaßt nur die Kompetenzen der Informationsintegration, nicht die Werthaltungen.

Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung

Der bislang umfassendste Versuch, Moralentwicklung zu analysieren und eine Moralerziehung psychologisch zu begründen, ist mit dem Namen Lawrence Kohlberg verknüpft. Seit 1963 haben seine Veröffentlichungen große Aufmerksamkeit gefunden und viele Forschungsarbeiten angeregt. Einen Überblick gibt Kohlberg (1976).

Kohlberg führt die Untersuchungen Piagets weiter. Er hat eine differenzierte Skala mit ursprünglich sechs Stufen aus der Analyse von Interviews mit 10–16jährigen Jungen entwickelt. Grundlage bilden wie bei Piaget Argumentationen über moralische Konfliktsituationen, wie die folgenden:

Eine todkranke Frau litt an einer besonderen Krebsart. Es gab ein Medikament, das nach Ansicht der Ärzte ihr Leben hätte retten können und zwar ein Radiumderivat, das ein Apotheker der Stadt erst kurz zuvor entdeckt hatte. Das Medikament war teuer in der Herstellung, der Apotheker verlangte jedoch das zehnfache seiner eigenen Kosten. Er kaufte das Radium für Dollar 200,-, verlangte aber für eine kleine Dosis Dollar 2.000,-. Heinz, der Ehe-

mann der kranken Frau, borgte von all seinen Bekannten, um die Summe zusammenzubringen, brachte es jedoch nur auf insgesamt Dollar 1.000,-, die Hälfte also der tatsächlichen Kosten. Er sagte dem Apotheker, daß seine Frau sterben würde und bat ihn, den Preis zu reduzieren oder ihn die Differenz später zahlen zu lassen. Der Apotheker lehnte jedoch ab mit dem Nachsatz: „Ich habe das Medikament entdeckt, und ich will Geld damit verdienen.“ Verzweifelt brach Heinz in die Apotheke ein und stahl das Medikament für seine Frau.

Fragen:

- 1 Hätte Heinz das Medikament stehlen sollen? Warum?
- 2 Wie steht es mit der Gesetzestreue in dieser Situation und überhaupt?
- 3 Gesetzt den Fall, der Mann liebt seine Frau nicht, wäre er dann verpflichtet, das Medikament für sie zu stehlen? Warum?
- 4 Warum ist es so wichtig, das Leben der Frau zu retten? Wäre der Diebstahl ebenso gerechtfertigt, wenn der Kranke ein Fremder wäre und nicht wie hier die eigene Frau? Warum?
- 5 Heinz wird für den Diebstahl des Medikamentes verhaftet. Soll der Richter ihn verurteilen oder freisprechen?

Eine weitere bekannte Geschichte Kohlbergs betrifft das Dilemma von Sharon, die eines Tages mit ihrer besten Freundin Jill einkaufen geht. Jill probiert einen Pullover und behält diesen unter ihrem Mantel an. Sie verläßt den Laden und überläßt es Sharon, sich mit dem Hausdetektiv auseinanderzusetzen, der von ihr den Namen des anderen Mädchens erfahren will. Der Ladenbesitzer droht ihr mit ernsthaften Schwierigkeiten, wenn sie ihre Freundin nicht anzeigt, die seiner Überzeugung nach sich des Ladendiebstahls schuldig machte. Sollte Sharon ihre Freundin schützen und deren Namen verschweigen? Ist sie Jill dies wirklich schuldig, die wegging und sie selbst diesem Dilemma überließ?

Ein dritte Geschichte: 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, eine normale Dosis Morphin oder anderer schmerzstillender Medikamente hätte sie jedoch aufgrund ihrer geschwächten körperlichen Konstitution wahrscheinlich nicht überlebt. Sie war halb verrückt vor Schmerzen; in erträglicheren Momenten bat sie den Arzt, ihr eine Überdosis Narkotika zu geben, damit sie stirbe. Sie glaubte, die Schmerzen nicht mehr ertragen zu können und rechtfertigte ihre Bitte damit, daß sie in wenigen Monaten sowieso sterben werde.

Fragen:

- 1 Sollte der Arzt ihr das Medikament geben, das sie töten würde? Warum?
- 2 Der Arzt gibt ihr das Medikament. Er wird des Mordes angeklagt. Die Geschworenen sprechen ihn schuldig. Welche Strafe soll der Richter verhängen?
- 3 Wäre die Todesstrafe richtig oder falsch? Warum?
- 4 Ist die Todesstrafe jemals richtig? Warum?

Anders als Piaget hat Kohlberg die Validierung seiner Skala in mehrfacher Hinsicht angeregt oder selbst versucht. Einmal wollte er nachweisen, daß es sich um eine echte Entwicklungsskala handelt,

die recht unabhängig von spezifischen Sozialisationserfahrungen den entwicklungsmäßigen Wandel beschreibt. Darüber hinaus hat er auch untersucht, welche Verhaltenskorrelate das Operieren auf einem spezifischen Niveau oder einer spezifischen Stufe erwarten läßt. Wir werden zu prüfen haben, ob diese beiden Vorhaben in befriedigender Weise realisiert werden konnten.

Entwicklungsstadien moralbezogener Argumentation

Kohlberg interessiert sich weniger für den schlußendlich gefundenen Lösungsvorschlag, 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.

Kohlberg beschreibt drei Niveaus mit je zwei Stufen: ein vorkonventionelles Niveau mit einer hedonistischen Orientierung an externen Handlungskonsequenzen, ein konventionell-konformistisches Niveau mit einer Orientierung an wichtigen Partnern in Primärgruppen (Familie, Freundesgruppen) oder an den tradierten Werten einer Gesellschaft und ein Niveau mit vorherrschender Orientierung an Prinzipien, die zwischen den Betroffenen entweder im Sinne eines Sozialkontraktes vereinbart oder unter Anlegung bestimmter Gerechtigkeitsgrundsätze autonom konstruiert werden.

Zur Erläuterung:

Auf vorkonventionellem Niveau werden „moralische“ Entscheidungen durch die Befriedigung eigener Bedürfnisse und Interessen, durch drohende Strafen, durch die Macht von Autoritäten begründet. Die Interessen anderer werden nicht systematisch berücksichtigt, obwohl sich Fälle eines direkten reziproken Austauschs oder einer momentanen Sympathie finden. Die Urteilsprozesse sind wenig komplex; meist werden nur wenige Aspekte beachtet. Die Urteile sind daher wenig konsistent: Je nach Autoritätsmeinung oder je nach erwarteter Konsequenz einer Handlung werden die Urteile schwanken. Die Unterscheidung der Stufen eins und zwei klammern wir aus.

Auf dem konventionellen Niveau herrscht eine Tendenz zur Erhaltung positiver Sozialbeziehungen vor. Gute Konfliktlösungen sind solche, die gute Sozialbeziehungen zu wichtigen Sozialpartnern erhalten oder wieder herstellen. Auf der Stufe drei bleibt die Lösungssuche beschränkt auf jene Personen oder Gruppen, mit denen man gute Beziehungen hat und aufrechterhalten will. 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.

Auf der Stufe vier haben wir einen Wechsel von der Orientierung auf persönlich bekannte Personen und Gruppen zu einer Orientierung auf übergreifende Systeme wie Familie, Staat und Religionsgemeinschaften. Das System als solches wird wichtig, nicht mehr nur konkrete individuelle 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 der „law and order“-Haltung.

Auf dem postkonventionellen Niveau wird im Stadium fünf erkannt, daß das System nicht in seiner je gegebenen Form unwandelbar ist, es wird nicht mehr fraglos als verteidigungswert angesehen. Das System wird nun verstanden als Gesellschaftsvertrag, der prinzipiell zwischen den Beteiligten vereinbar ist und daher verändert werden kann. Wichtig wird die Frage nach dem Verfahren, wie man zu solchen Vereinbarungen gelangt, das heißt, wie man Konflikte und Interessengegensätze lösen kann. Das Individuum gibt Rechte an den Vertragspartner ab (das sind einzelne Personen, der Staat oder Gruppen), und verlangt als Gegenleistung die Einhaltung der vereinbarten Regelungen. Dabei wird häufig in den von Kohlberg und seinen Nachfolgern untersuchten Stichproben in den Vereinigten Staaten die Ansicht vertreten, daß die Menschenrechte unveräußerlich seien. Sie können nicht zum Gegenstand vertraglicher Vereinbarungen werden. In einem Konflikt zwischen Grundrechten und vereinbartem positiven Recht muß das Grundrecht prinzipiell größeres Gewicht haben.

Auf der sechsten Stufe schließlich werden moralische Urteile nach allgemeinen Prinzipien der Fairness getroffen. Auf dieser Stufe sollten Urteile universeller Gültigkeit gesucht werden, die jeder Betroffene akzeptieren kann, sofern er die Entscheidungslage objektiv und unvoreingenommen auch aus der Lage aller anderen Betroffenen betrachtet. Voraussetzung ist die Fähigkeit, sich in alle anderen hineinzuversetzen. Hier ist eine ideale Form der Betrachtung einer Entscheidung oder Konfliktlage aus der Sicht aller Betroffenen vorausgesetzt. Damit ist die Voraussetzung für den kategorischen Imperativ Kants gegeben „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könnte“, der impliziert, daß alle, die in der Lage und fähig sind, unvoreingenommen und ohne die Tendenz zur Wahrung oder Verteidigung partikularistischer Interessen zu urteilen, zu einem gleichen Ergebnis kommen würden.

Gelegentlich ist der Einwand zu hören, daß auch das Argumentieren auf vorausgehenden Niveaus allgemeinen Prinzipien folgt. Schon die Orientie-

rung an Autoritäten kann als allgemeines Prinzip verstanden werden. Auf dieser sechsten Stufe bedeutet allgemeines Prinzip aber Geltung für alle Personen und Situationen. Im ersten Stadium z. B. wird das Urteil mit dem Urteil der jeweils mächtigen Autoritäten schwanken. Auf der sechsten Stufe wird idealerweise ein Argument – falls es unter Berücksichtigung allgemein geltender Prinzipien konstruiert ist – beibehalten. Der Kantsche Imperativ ist allgemeingültig.

Argumentationsbeispiele

Zur Illustration dieser Stufen werden im folgenden einige Argumentationsbeispiele angefügt:

Stufe 1: Tommy, 10 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.“

„Aber vielleicht sollte Heinz das Medikament doch stehlen, weil seine Frau vielleicht eine bedeutende Dame ist wie Betsy Ross, sie hat die erste Fahne genäht.“ Hier wird offenbar die öffentliche Bedeutung einer Person zum Kriterium der Entscheidung.

Stufe 2: Tommy, 13 Jahre alt. „Heinz sollte das Medikament stehlen, um das Leben seiner Frau zu retten. Er mag dafür ins Gefängnis kommen, aber er hätte immer noch seine Frau.“

Versuchsleiter: „Tommy, Du sagtest, er sollte das Medikament für seine Frau stehlen. Sollte er es 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.“

Stufe 3: Tommy, 16 Jahre alt. „Wäre ich Heinz, hätte ich das Medikament für meine Frau gestohlen. Liebe hat keinen Preis, noch können Geschenke Liebe erzeugen. Auch das Leben hat keinen Preis.“

Stufe 4: Tommy, 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.“

Stufe 5: Frage: Sollte der Arzt die Frau aus Mitleid töten? Jim, 22 Jahre alt: „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. Wenn jemand nur mit Hilfe einer künstlichen Lunge oder Niere am Leben gehalten wird, ist das kein Leben, sondern nur ein Dahinvegetieren. Ist es ihre eigene Entscheidung, sollte man die Tatsache respektieren, daß jeder Mensch als solcher bestimmte Rechte und Privilegien hat. Ich bin ein Mensch, habe bestimmte Vorstellungen und Wünsche, die mein Leben betreffen, und ich glaube, jedem anderen geht es ebenso. Jeder Mensch ist das Zentrum seiner eigenen Welt und das macht uns alle gleich.“

Stufe 6: Frage: Sollte der Ehemann die Medizin stehlen, um seine Frau zu retten? Wie sieht es aus, täte er es für jemand, den er nur eben flüchtig kennt?

Jim, 25 Jahre alt: „Ja. Das menschliche Leben hat Vorrang über jede moralische oder gesetzliche Norm. Menschliches Leben ist ein Wert in sich selbst, ob es nun von irgendjemand besonders eingeschätzt wird oder nicht.“

Frage: „Warum ist das so?“ – „Der Wert des menschlichen Lebens als solches ist der zentrale Wert aller Wertsysteme, in denen Gerechtigkeitsprinzipien und Liebe normativen Charakter für alle zwischenmenschlichen Beziehungen haben.“

Verhaltenskorrelate der Entwicklungsstadien

Man müßte zur Charakterisierung dieser Stufen mehr sagen, als hier ausgeführt werden kann. Was das Denken auf einzelnen Stufen bedeutet in bezug auf Verhaltensentscheidungen oder engagiert vertretene Wertungen, müßte durch eine sehr ins einzelne gehende Analyse der typischen Argumentationen ermittelt werden.

Wie Piagets Stufen wurde auch Kohlbergs Skala oft ohne viel Nachdenken mit irgendwelchen Indikatoren der Moral korreliert. Man hat sie simpel als „Skala der moralischen Güte“, was immer das bedeuten mag, mit Verhaltensindizes der Moral, korreliert. Substantielle Korrelationen sind bei solcher „Gedankenlosigkeit“ selbstverständlich die Ausnahme. Da wir aber über Verhaltenskorrelate die psychologische Bedeutung der einzelnen Stufen klären können, wollen wir einige der überzeugendsten Zusammenhänge erwähnen.

Wir können erwarten, daß ein Nachdenken auf dem sechsten von Kohlberg skizzierten Stadium zur Entdeckung von Ungerechtigkeit in unserer Gesellschaft und darüber hinaus führt. Da auf dieser Stufe die Ansprüche und Interessen aller Betroffenen berücksichtigt werden und zwar aus einer möglichst objektiven Perspektive, haben wir auf diesem Niveau eine kritische Reflektion auch der Institutionen und der Politik unserer Gesellschaft zu erwarten, sofern Anlaß zu der Annahme besteht, daß diese Institutionen sich nicht ausreichend um eine faire und für alle Betroffenen gerechte Lösung der Probleme bemühen.

Wir finden in dieser Gruppe jene, die sensibel auf Ungerechtigkeiten innerhalb einer Gesellschaft und der Welt reagieren. Wir brauchen nur über die Grenzen der eigenen gesicherten bürgerlichen Welt hinwegzuschauen, um schreiendem Unrecht zu begegnen, einer Welt des Hungers, des Unwissens, der Machtlosigkeit und der Rechtlosigkeit. Die politisch aktive Jugend Amerikas der 60er Jahre ist mehrfach untersucht worden. Die Bürgerrechtsgesetze und ihre Durchsetzung waren ein Thema, die Ungerechtigkeit des Krieges in Vietnam ein anderes. Keniston (1970) und Haan et al. (1968) haben Gruppen der politisch Aktiven untersucht und fanden, daß in diesen Gruppen diejenigen, die auf der Stufe sechs stehen, deutlich überrepräsentiert sind (vgl. Abb. 9.5). Dies gilt wohl primär für die Initiatoren, daneben gibt es Mitläufer aus den verschiedensten Motiven.

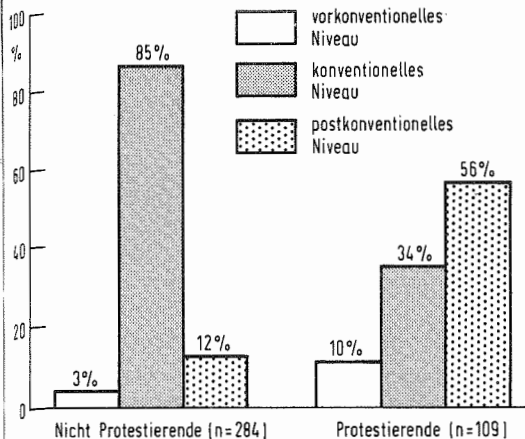


Abb. 9.5 Niveau des moralischen Argumentierens und Beteiligung an politischen Protestaktivitäten (Themen: Vietnamkrieg oder Bürgerrechte). Vergleich zwischen protestierenden und nicht-protestierenden Studenten durchgeführt an der University of California Berkeley und der San Francisco State University. Daten nach Haan et al. 1968 (aus Keniston 1970).

Eine später durchgeführte Untersuchung von Fishkin et al. (1973) zeigt, daß eine radikale Form des politischen Aktivismus von einer friedlichen Form unterschieden werden muß. In der radikalen 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 mindert, sondern erhöht. Auf der sechsten Stufe der Kohlbergschen Skala müßte man aber auch die Interessen der potentiellen Opfer der eigenen radikalen Bewegung mitkalkulieren und daher friedliche Formen bevorzugen. Kant hat auch folgenden Imperativ formuliert: „Handle gegenüber jedem vernünftigen Wesen so, als sei es ein Zweck in sich selbst und nie, als sei es bloß ein Mittel“. Diese Achtung vor der Person ist die Basis einer Konzeption von Gerechtigkeit, die friedliche Formen verlangt.

Interessant in diesen Untersuchungen ist ein weiterer (nach Kenntnis der Kohlbergschen Stufen verständlicher) Tatbestand: Unter den politisch Aktiven, die Kritik an der Gesellschaft, am System üben, findet sich kaum einmal jemand, der auf der vierten Stufe der Kohlbergschen Skala argumentiert. Die Systemtreue dieses Niveaus zeigt sich hier in überzeugender Weise.

Man könnte einige wenige weitere Verhaltenskorrelate aufzeigen, so zwischen der Argumentation auf postkonventionellem Niveau

und Nonkonformität in einem Asch-Experiment (Saltzstein u. a. 1972) oder die Ablehnung einer ethisch verwerflichen Forderung einer Autorität (Milgram 1974), aber allzu viele empirisch überzeugende Befunde liegen noch nicht vor. Immerhin zeigen diese wenigen, daß das Entwicklungsniveau nach Kohlberg Bezüge zu Verhaltensentscheidungen aufweist. Wie Blasi (1980) aber in einem gründlichen Sammelreferat feststellt, ist dieser Zusammenhang durchaus nicht in allen Untersuchungen aufgewiesen worden.

Kohlbergs Skala: Eine Entwicklungsskala?

Kohlberg glaubt, seine Skala sei eine Entwicklungsskala und präzisiert dies, indem er sagt, daß eine entwicklungsmäßige Veränderung nur in der Richtung von der ersten bis zur sechsten Stufe verlaufen könne, wobei er konzidiert, daß die höheren Stufen nicht von allen Menschen erreicht werden. Er behauptet, daß diese Entwicklungsrichtung universell, d. h. in sehr unterschiedlichem Sozialisationsmilieu zu erwarten sei, daß diese stufenweise Entwicklung irreversibel sei, d. h. daß Rückschritte nicht zu erwarten und als Regression einzuschätzen seien.

Wie sind diese Behauptungen einer Gerichtetheit, Universalität und Irreversibilität von Veränderungen zu belegen? Es gibt prinzipiell zwei Methoden, eine deskriptive und eine experimentelle. Die *deskriptive* Methode besteht darin, Längsschnittstudien in sehr unterschiedlichem Sozialisationsmilieu anzulegen, wobei die von einem Untersuchungszeitpunkt zum anderen zu verzeichnenden intraindividuellen Änderungen ausschließlich in erwarteter Richtung, also von Stufe eins auf zwei, von zwei auf drei usw. vorkommen dürfen, und zwar ohne große Sprünge, wenn die Beobachtungszeitpunkte nicht zu weit auseinanderliegen und vor allem ohne Regressionen. Kohlberg glaubt aus eigenen Längsschnittuntersuchungen dieses modellentsprechende Muster der Veränderung im großen und ganzen nachgewiesen zu haben. Eine Übersicht über die Versuche einer empirischen Stützung der Stadienmodelle gibt Broughton (1975), der diese Aussage im wesentlichen bestätigt.

Dem experimentellen Weg des Nachweises liegt folgende Überlegung zugrunde. Dem Modell einer Stadienabfolge entsprechend sollte es durch eine kurzzeitige Intervention allenfalls möglich sein, die nächst höhere Entwicklungsstufe (+1) zu erreichen. Eine Anhebung um zwei oder mehr Stufen, also ein Überspringen von Stufen (+2, +3 ...), sollte ebenso selten sein wie eine Inversion der Entwicklungsrichtung, also eine provozierte Regression auf eine bereits überwundene Stufe (-1, -2 ...).

Man ging in solchen Interventionsstudien (Turiel 1966, Tracy & Cross 1973) so vor, daß man das Entwicklungsniveau der Probanden diagnostiziert, sie dann mit Argumentationsmustern konfrontiert, die entweder für ein höheres (+1 oder +2 oder +3 Stufen über der aktuell erreichten Stufe) oder für ein tieferes (-1) charakteristisch sind. Machten sich die Probanden die jeweils angebotenen Argumentationsstrukturen (mit unterschiedlicher Distanz zum eigenen Niveau) mit gleicher Wahrscheinlichkeit zu eigen, wäre die These einer Stadienabfolge widerlegt, zu erwarten wären – falls überhaupt – nur +1-Veränderungen. Aus welchen Gründen? Der Proband verfügt über die Strukturen oder Codierungsmöglichkeiten seines Stadiums. Eine höherstufige Argumentation kann er allenfalls dann verstehen, wenn sie seinem Entwicklungsniveau nicht zu weit vorgreift. Wir kennen dies z. B. aus dem Bereich der Sprachentwicklung: Ein dreijähriges Kind kann einen vorgesprochenen Passivsatz nicht korrekt reproduzieren, weil ihm die entsprechenden Satzstrukturmodelle noch fehlen. Die Assimilation an einem ihm verfügbaren Code führt aber zu einer fehlerhaften Reproduktion.

Interventionsmaßnahmen können aber auch an motivationalen Sperren scheitern. Sieht man mit Piaget Entwicklung als Äquilibrationsprozeß, also als eine Überwindung kognitiver Konflikte, so würde eine Regression eine äquilibrationsbedürftige Situation schaffen. Aus diesem Grunde wären provozierte Regressionen nicht zu erwarten.

Werfen wir einen Blick auf die empirischen Befunde, so können wir feststellen, daß es sich als eher schwierig erwies, überhaupt Veränderungen zu erzielen. Betrachtet man nur die Veränderungen, so zeigen sich tatsächlich nur wenige Sprünge im Sinne einer +2-Veränderung, wohl überraschend viele -1-Veränderungen, dies allerdings nicht nur in der Experimentalgruppe, wo sie provoziert wurden, sondern auch spontan in einer Kontrollgruppe (Turiel 1966).

Ob nun tatsächlich die individuelle Position auf der Kohlbergschen 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. Bedenkenswert ist eine Untersuchung von Yussen (1976), die zeigt, 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 letzter Position argumentieren sie nicht unerheblich über ihrem „eigenen“ Niveau. Ihre eigene Stellungnahme reflektiert also nicht die Grenzen ihrer Kompetenz.

3. Aufbau und Wandel von Werthaltungen

Niveau des moralischen Urteilens versus Wertüberzeugung

Die Beschreibungen der Entwicklung moralischer Urteile liefern Grundlagen für die Konzeption eines Zieltyps für moralische Erziehung, der sich auszeichnet durch differenziertes, komplexes Urteilen, durch autonome, flexible, situationsadäquate Auslegung ethischer Prinzipien für Handlungsentscheidungen und -bewertungen. Recht ähnliche Charakterisierungen eines solchen Zieltyps der moralischen Entwicklung finden sich übrigens bei Piaget, Kohlberg, Hoffman, Loevinger, Peck und Havighurst, Ausubel u. a. m. (vgl. Brandtstädter & Schneewind 1977, Kohlberg 1969).

Damit ist ein Zusammenhang zwischen evaluativen Argumentationen auf der einen und moralischem Verhalten auf der anderen Seite allerdings noch nicht nachgewiesen. Die einseitige Konzentration auf die „Argumentationsstruktur“ läßt eine engere Korrelation der Kohlbergschen Dimension mit der allgemeinen Intelligenzentwicklung als mit moralischem Verhalten verständlich werden (zur Übersicht vgl. Hoffman 1970). Der Pb wird auf rein intellektuellem Niveau mit Problemen konfrontiert, ohne daß er in einer aktuellen Entscheidungssituation engagiert wäre. Der erlebte Verbindlichkeitsgrad einer Wertüberzeugung wird nicht erfaßt. Schwartz (1977) hingegen tut dies, wenn er nach dem Zusammenhang zwischen einer im Interview oder semiprojektiv erfaßten erlebten Hilfeverpflichtung und prosozialem Verhalten sucht: Die Chance, substantielle Kovariationen zwischen Urteil und Verhalten zu finden, ist wesentlich höher.

Hypothesen über einen Zusammenhang zwischen der Reife moralischen Urteilens (dem Strukturniveau) und konkretem Verhalten müßten erst einmal aus einer differenzierten Analyse der verschiedenen Entwicklungsstadien abgeleitet werden. So könnte man – wie oben ausgeführt – vermuten, daß erst eine Orientierung an selbstakzeptierten Prinzipien Ungehorsam gegenüber der Forderung einer Autorität in einem Gehorsamkeitsexperiment im Sinne einer Ablehnung einer fremdgesetzten, ethisch verwerflichen Forderung (Kohlberg 1969, Milgram 1974) oder Nonkonformität in einem Asch-Experiment (Saltzstein et al. 1972) erwarten läßt. Und dies vor jeder inhaltlichen Spezifikation dessen, was die Autorität oder die Gruppenmehrheit verlangt oder behauptet. Hinsichtlich weiterer moralischer Entscheidungsprobleme dürfte es schwieriger sein, einen Bezug zu Kohlbergs Stadien zu konstruieren. Wertüberzeugungen oder -haltungen mögen in die Argumentation bei der Lösung von Dilemmas

einfließen, aber die Auswertung der Antworten zielt nicht auf die Erfassung konkreter subjektiv akzeptierter Werte.

Zur Sozialisation von Werthaltungen

Während insgesamt die Übereinstimmung zwischen Werthaltungen und Verhalten, wie in der Attitüdenforschung allgemein, nicht allzu eng ist, liefern die Modelle des Einstellungswandels (zur Übersicht vgl. etwa Weiner 1976) aber recht wertvolle Anregungen zur Planung von Veränderungen: so die dissonanztheoretische Deutung von Bewertungsänderungen nach einstellungsfremdem Verhalten; so die Änderung von Einstellungen durch Engagement in Rollenspielen (Chandler 1973), die Internalisation von Regeln durch Weitervermittlung an andere (Parke 1974, Staub 1975), auch der Widerstand gegen eine Einlassung, etwa die Verweigerung einer Hilfeleistung bei Einschränkung des Entscheidungsspielraums, was mit Brehms Konzept der Reaktanz zu erklären wäre (Berkowitz 1973).

Alle diese Ansätze beruhen auf der Annahme einer dynamischen Interaktion zwischen Überzeugungen, emotionalen Stellungnahmen und Verhaltensweisen. Im Lichte dieser Theorien sollte die Stabilität der erlebten Verbindlichkeit von Wertüberzeugungen nicht überschätzt werden. Wir haben Wertungsänderungen besonders dann zu erwarten, wenn inkonsistente Verhaltensentscheidungen ohne allzu deutliche externe Einengung des subjektiv erlebten Entscheidungsspielraums durch Druck oder Zwang und ohne zu hohe Anreize zustandekommen, die als extrinsische Gründe eine Entscheidung rechtfertigen würden und damit eine Wertungsänderung überflüssig machen.

Staub (1979/1982) greift den gelegentlich berichteten Befund auf, daß prosoziales Verhalten mit induktiven Erziehungstechniken korreliert ist (vgl. Dlugokinski & Firestone 1974) und versucht eine attitudentheoretische Deutung des Inhalts, daß Induktion nicht nur auf die Konsequenzen eigenen Tuns für andere hinweist, sondern dies meist – nicht notwendigerweise – auch ohne Machtausübung, d. h. ohne Zwang und Strafdrohung tut. So wird kein Widerstand gegen die vermittelten Werte geweckt.

Hoffman (1963) steuerte zu dieser Frage ein interessantes Experiment bei. Er überprüfte die Hypothese, daß häufiger Hinweis auf die Konsequenzen des eigenen Handelns für andere (Induktion) mit Altruismus im Kindergartenalter (mitleidige Reaktion bei Schwierigkeiten anderer und Hilfsbereitschaft) korreliert. Nimmt man die gesamte Untersuchungsgruppe, findet sich keine Korrelation. Wird aber der Erziehungsstil (Grad an Machtausübung, „power asser-

tion“) als Moderatorvariable eingeführt, ergeben sich deutliche Zusammenhänge: Wenn die Mütter einen machtausübenden Erziehungsstil bevorzugen, verfehlen Versuche der Induktion ihr Ziel; die Korrelation zwischen Häufigkeit des Hinweises auf die Konsequenz des eigenen Tuns für andere und altruistischem Verhalten ist negativ ($r = -.63$). Vermeiden die Mütter machtausübende Maßnahmen, ist die Korrelation positiv ($r = .70$). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, daß je nach Erziehungsstil eine Identifikation mit den Erziehungszielen oder aber eine Opposition gegen die Erziehungsziele zu erwarten ist.

Neben Staub (1979) diskutiert vor allem Hoffman (1977) die Bedeutung der Erziehungsstile für den Aufbau von Wertüberzeugungen, wobei er aber eine andere theoretische Interpretation bevorzugt. Hoffmans bekannte Typologie unterscheidet machtausübende Techniken, Liebesentzug und induktive Argumentationen, die unterschiedliche Korrelationen mit moralischen Orientierungen aufweisen. Der häufige Gebrauch machtausübender Erziehungstechniken ist korreliert mit einer externalen moralischen Orientierung (Furcht vor Strafe und Entdeckung), während induktive Erziehungsmaßnahmen, vor allem solche, die auf die Konsequenzen eigenen Tuns für andere hinweisen, mit internalen Orientierungen (Schuldgefühlen, Verantwortlichkeit) einhergehen.

Die theoretischen Interpretationen Hoffmans sind zwar spekulativ, aber interessant. Der Vorzug induktiver Methoden zum Aufbau einer internalen Orientierung könnte einmal darin liegen, daß als induktiv klassifizierte Maßnahmen häufig ein optimales Arousal-Niveau zur Vermittlung und Verarbeitung der gegebenen Informationen schaffen, während Machtausübung die Verarbeitung der vermittelten Informationen beeinträchtigt. Entsprechende Ergebnisse liegen aus der experimentellen Strafforschung vor (vgl. Parke 1974).

Hoffman vermutet nun, daß bei induktivem Erziehungsstil nur die normativen Inhalte der erzieherischen Einflüsse gespeichert und in der Folge dann zur Strukturierung von Entscheidungssituationen verwendet werden. Wenn die Einflußnahme unaufdringlich bleibt, d. h. wenn sie sich ohne markante Auseinandersetzungen vollzieht, wird sich der Sozialisand selbst als Quelle seiner Überzeugungen ansehen. Es sind seine Ideen. Eine Attribuierung dieser Ideen auf externe Instanzen ist unwahrscheinlich, wir können von einer internalen Orientierung sprechen.

Wertevermittlung im Unterricht

Probleme der Werterziehung in der Schule haben in den letzten Jahren viel Interesse gefunden. Unterschiedliche Vermittlungsprinzipien wurden vorgeschlagen: das Bewußtmachen der eigenen Wertüberzeugungen, Sensibilisierung für die Werthaltungen, die Gefühle und Bedürfnisse anderer, der Diskurs über Werte, Vertretung von Werten im Rollenspiel, Klärung der Zusammenhänge zwischen Werthaltung und Verhalten, Klärung der Begründung von Wertüberzeugungen usw. Eine Einführung in diesen Problemkreis gibt Hall (1979).

Die spezifisch entwicklungspsychologischen Beiträge zur Zielsetzung und Gestaltung der Werterziehung im Unterricht dürfen nicht überschätzt werden. Eine Umsetzung der Kohlbergschen Skala und eine Verwendung von moralischen Dilemmas in der Werterziehung ist zu nennen (Kohlberg & Turiel 1978), Entwicklungstrends hin zur Autonomie und situationsangepaßten Auslegung von Wertprinzipien wurden allgemein als Zieltyp für die Erziehung zur moralischen Mündigkeit akzeptiert (Roth 1971). Auch die sozialkognitiven Voraussetzungen (Fähigkeit zur Rollenübernahme für moralisches Urteilen, vgl. Selman 1976) und Einfühlungsvoraussetzungen für das Verständnis anderer (Hoffman 1979) sind in Ansätzen zur Werterziehung berücksichtigt worden (Chandler 1973).