

Entwicklung sozialer Kognitionen:  
Modelle,  
Theorien, Methoden, Anwendung

Herausgegeben von  
Lutz H. Eckensberger  
und  
Rainer K. Silbereisen  
— Klett-Cotta —

## Kapitel 10

### Moralische Kompetenz: Aufbau und Aktualisierung

Leo Montada, Universität Trier

Die im „common sense“ verwurzelte Überzeugung, Moralität sei eine zur verlässlichen Charakterisierung von Menschen geeignete Dimension, hält einer wissenschaftlichen Überprüfung zumindest dann nicht stand, wenn moralisches Verhalten die Basis der Beurteilung bildet und nicht die entsprechenden Ausschnitte des Selbstkonzeptes, das im Sinne sozialer oder persönlicher Erwünschtheit dargestellt wird. In aller Regel wird allenfalls eine mäßige transsituationale Konsistenz des Verhaltens berichtet, selbst dann wenn sehr ähnlich anmutende Handlungskategorien wie Ehrlichkeit in Leistungssituationen (Hartshorne & May, 1928) oder wenig aufwendige Hilfeleistungen (zur Übersicht Rushton, 1976) korreliert werden.

Analysiert man aber normenbezogenes Verhalten im Rahmen eines differenzierteren Handlungs- oder Entscheidungsmodells, überrascht die fehlende Konsistenz nicht weiter: Die Wahrnehmung einer moralischen Verpflichtung oder der Verbindlichkeitsgrad aktualisierter Regeln oder die Einschätzung eigener oder fremder Verantwortlichkeit und Kompetenz oder die Erwartung von Handlungsausgängen und die Valenz unterschiedlicher Handlungsfolgen, die Kompetenzen der Handlungssteuerung sind einige Komponenten eines solchen Handlungsmodells. Entscheidungen werden in mehr oder weniger komplexen Konfliktlagen unter Beteiligung solcher Komponenten jeweils in einer gegebenen Situation aufs neue konstruiert.

Ein Blick auf die empirische Forschung der letzten Jahrzehnte zeigt aber, daß sich unterschiedliche Forschungstraditionen jeweils nur mit spezifischen Aspekten moralischer Entscheidungsprozesse beschäftigen. Versuche der Integration der Erkenntnisbeiträge verschiedener Schulen sind erst in den letzten Jahren häufiger (Mischel & Mischel, 1976; Schwartz, 1977; Hoffman, 1977a).

Den Bemühungen, die Entscheidungen über stabile und generalisierte Dispositionen zu erfassen (wie etwa „die Bereitschaft, moralische Verpflichtung zu kognizieren“ oder „die Tendenz zur Leugnung von Verantwortung“ oder „Selbststeuerungskompetenzen“ usw.), war bis-

lang unterschiedlicher, meist eher magerer Erfolg beschieden. Wie aber Schwartz (1977) in einer vielversprechenden Analyse zeigt, erlauben theoretisch gut begründete Skalen doch in Grenzen eine Verhaltensprognose, wenn ein Zusammenwirken mehrerer Komponenten des Entscheidungsmodells in Rechnung gestellt wird.

Die im Rahmen dieses Buches gestellte Aufgabe einer Analyse lernpsychologischer Beiträge soll aber nicht primär auf die Sozialisation und Genese generalisierter Dispositionen, sondern vor allem auch auf die Möglichkeiten einer Intervention in moralische Entscheidungsprozesse über die Gestaltung von Situationen bezogen werden.

Interventionen können prinzipiell an allen Komponenten des ange deuteten Entscheidungsmodells ansetzen: So können Wertüberzeugungen, Erwartungen und Valenzen von Handlungsfolgen, Selbststeuerungsfunktionen oder moralische Verpflichtungskognitionen zum Gegenstand eines Interventionsversuches gemacht werden. Eine Einflußnahme wird jeweils in einer spezifischen Anregungssituation angestrebt, darüber hinaus kann die Stabilisierung bzw. Generalisierung des Lernergebnisses (das ist das allgemeinspsychologische Äquivalent einer Disposition) durch spezifische Anordnungen gefördert werden.

Die Möglichkeiten einer Beeinflussung sind so zahlreich wie die Kategorien des Lernens bzw. die ihnen zugeordneten Interventionsverfahren. Sie reichen von den Konditionierungsmodellen über Gleichgewichtsmodelle (Äquilibrationstheorie, Theorien des Einstellungswandels) bis zu konstruktivistischen Ansätzen einer Informationsverarbeitung.

Im folgenden wird eine Auswahl von Forschungsbereichen gestreift, um dreierlei zu zeigen: (a) Nur ein differenziertes Handlungs- und Entscheidungsmodell ist zur Analyse normenbezogenen Verhaltens geeignet; (b) Interventionen können an allen Komponenten eines solchen Modells ansetzen; (c) die geeigneten Interventionsverfahren entsprechen ganz unterschiedlichen Konzepten des Lernens oder der Informationsverarbeitung. Es werden also lernpsychologische (Lernen in einem sehr weiten Sinn verstanden) mit handlungstheoretischen Betrachtungsweisen verknüpft, ohne daß ein elaboriertes Handlungsmodell vorgestellt würde. Wir begnügen uns mit einer Selektion von Einzelkomponenten und einer episodischen Formulierung von Bezügen, überlassen also dem Leser, sich Hypothesen über weitere Zusammenhänge zu bilden. Da der Schwerpunkt auf der Behandlung von Interventionsmöglichkeiten liegen soll, scheint dies gerechtfertigt.

## 10.1 Moralisches Verhalten im Lichte der experimentellen Strafforschung

Zu Beginn wollen wir das klassische Terrain lernpsychologischer Forschung im engeren Sinne, die experimentelle Strafforschung, ausleuchten. Modelle des klassischen Konditionierens liefern auch im Bereich moralischen Handelns und Wertens Hypothesen zum Aufbau affektiver Bewertungen und damit zum Aufbau von Motiven; Modelle des instrumentellen Konditionierens betonen, wenn auch in anderer Terminologie, lediglich, daß Verhaltensselektionen auf der Basis antizipierter Handlungsfolgen unterschiedlicher Valenz getroffen werden.

Beide Modelle fließen in der recht umfangreichen lernpsychologischen Strafforschung zusammen, die normengerechtes Verhalten als passive Vermeidung antizipierter Strafen deutet, wobei Straferwartung (Angst) an bestimmte Punkte einer Handlungssequenz gebunden wird. Intensität, zeitliche Plazierung, Art und Konsistenz der Strafen sind häufig untersuchte Parameter, die die Effektivität der Strafen und die Stabilität ihrer Wirkungen determinieren (Walters & Parke, 1967).

Trotz der eher trivialen Grundmodelle haben die empirischen Befunde eine Anzahl interessanter Fragen aufgeworfen, die zweifellos die „kognitive Wende“ der Lernpsychologie beschleunigt haben. Die Strafwirkungen waren vielfach inkonsistent, überraschend, gelegentlich paradox und werden erst durch eine Analyse kognitiver Verarbeitungsprozesse recht verständlich. So mögen Strafen durch eine drastische Erhöhung des Aktivationsniveaus eine angemessene Orientierung in der Situation erschweren und daher ihre Wirkung verfehlen, so mag die Bestrafung einer Vermeidungsreaktion einen Aversions-Aversions-Konflikt mit ungewissem Ausgang (evtl. auch einer Rigidisierung des Verhaltens) erzeugen, so mögen Strafen intra- und interindividuell unterschiedliche affektive Valenz haben, unterschiedliche Selbst- und Fremdbewertungen nach sich ziehen, was sich in so verschiedenen Emotionen wie Scham, Ärger, Haß ausdrückt und was die nachfolgende Verhaltensselektion entscheidend beeinflusst (Montada & Setter to Bulte, 1974).

Aber diese Selbst- und Fremdbewertungen setzen eine Bezugnahme zu Normensystemen und sozialen Kognitionen (Werthaltungen, Gerechtigkeitsüberzeugungen, Kognition sozialer Macht, Abhängigkeit, Einschätzung der Intentionen u. v. a. m.) voraus, was in der lernpsychologischen Tradition lange Zeit völlig übersehen wurde. Dies und anderes (wie die Bevorzugung einer sehr lebensfernen experimentellen Anordnung: Bestrafung der bevorzugten Wahl des attraktiveren von zwei Spielzeugen) begrenzt die praktisch verwertbaren Aussagen dieses For-

schungszweiges (zur Kritik Hoffman, 1977 b). In der Bemühung, die ökologische Validität der Laborforschung zu erhöhen, fand aber seit Ende der 60er Jahre immerhin der Umstand Beachtung, daß kaum je ein der Sprache mächtiges Kind bestraft wird, ohne daß zuvor ein Gebot oder Verbot formuliert worden wäre. Man erweiterte das experimentelle Paradigma um diese Komponente und entdeckte offenbar überrascht, daß meist schon sehr milde Strafdrohungen zur Einhaltung eines Verbotes führen, wenn dieses genannt und auch nur rudimentär begründet wird, daß intensivere Strafen eher weniger effizient sind, vielleicht weil sie Aufnahme und Verarbeitung der angebotenen Information beeinträchtigen (Montada et al. 1973).

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung, daß in diesem Sinne induktive Methoden (argumentative Begründungen für Gebote und Verbote) mit zunehmendem Alter effizienter werden im Vergleich zu einer ausschließlich durch Strafe angestrebten Kontrolle (LaVoie, 1974; Parke, 1974; Chandler, 1974). Möglicherweise ist dies durch eine Ablehnung arbiträr erscheinender Normen und Sanktionen durch ältere Kinder und Jugendliche zu erklären.

Erst spät wurde die experimentelle Strafforschung um diese entwicklungspsychologischen Fragestellungen erweitert. Andere Forschungsrichtungen haben von Anfang an eine entwicklungspsychologische Sichtweise bevorzugt.

## 10.2 Entwicklung und Entwicklungsförderung moralischer Argumentationen: Struktureller Aspekt

Verschiedene Forschungszweige leisten Beiträge zur Analyse der Entwicklung moralischer Kompetenzen. Forschungen zur Genese von Wertüberzeugungen, sozialer Kompetenzen, des Repertoires instrumenteller Handlungen, der Selbststeuerungskompetenzen, der Verantwortlichkeitskognitionen tangieren unseren Problembereich. Es stellen sich Fragen nach den Möglichkeiten und Problemen einer Intervention in den Entwicklungsverlauf. Insbesondere ist zu prüfen, ob die allgemeinspsychologisch konzipierten Lernmodelle eine probate Planungsgrundlage bieten. In allen oben genannten Bereichen sind alterskorrelierte Veränderungen beschrieben worden. Der Eingriff in den Entwicklungsverlauf hat sich bislang vor allem hinsichtlich eines Wandels der Struktur des Moralischen Urteilens als schwierig erwiesen (zur Übersicht Broughton, 1975). Aus welchen Gründen?

Konditionierungstheorien leisten eine Analyse empirischen Lernens im Sinne des Registrierens von Ereignissequenzen und -wahrscheinlich-

keiten, den Aufbau von Verhaltensweisen wie auch von Satz- und Argumentationsmustern erklären sie sicherlich nicht (Montada, 1978 b). Ist z. B. eine Argumentationsstruktur im Repertoire, kann ihre Selektion durch empirische Registrierung von Folgen im Sinne des Lernens am Erfolg modifiziert werden. Wie aber kommt sie ins Repertoire? Dies ist nach Meinung vieler Entwicklungspsychologen eine Grenze für Versuche einer Reduktion von Entwicklungs- auf Lernprozesse. Bandura war noch in den 60er Jahren unkritisch optimistisch und meinte, Repertoireerweiterungen durch Beobachtungslernen erklären zu können.

Bezüglich des Aufbaus moralischer Kompetenzen ist besonders intensiv die Frage diskutiert worden, ob sich die Entwicklung des Moralischen Urteilens durch Lernanordnungen akzelerieren oder auch wieder regredieren ließe. Kohlberg glaubt, daß die von ihm beschriebene Stadienabfolge eine notwendige, irreversible, zielgerichtete und universelle Sequenz von Entwicklungsstufen darstelle (z. B. Kohlberg, 1971 a). Als Beleg für diese These werden einmal die deskriptiven Entwicklungsstudien gewertet, die in vielerlei Sozialisierungsmilieus modellentsprechende Befunde erbracht haben. Vor allem aber wird verwiesen auf einige Interventionsstudien (Turiel, 1966; Tracy & Cross, 1973), die eine Beschleunigung oder eine Regression anzielten. Dem Modell einer Stadienabfolge entsprechend sollte es durch eine kurzzeitige Intervention allenfalls möglich sein, die nächsthöhere Entwicklungsstufe (+1) zu erreichen. Eine Anhebung um zwei oder mehr Stufen, also ein Überspringen von Stufen (+2, +3 . . .), sollte ebenso ausgeschlossen sein wie eine Inversion der Entwicklung, also eine provozierte Regression auf eine bereits überwundene Stufe (-1, -2 . . .).

Man geht so vor, daß man das Entwicklungsniveau der Pb diagnostiziert, sie sodann mit Argumentationsmustern konfrontiert, die entweder für ein höheres (+1, +2) oder ein tieferes Niveau (-1) charakteristisch sind. Machten sich die Pb die jeweils angebotenen Argumentationsstrukturen mit gleicher Wahrscheinlichkeit zu eigen, wäre die These einer Stadienabfolge widerlegt, zu erwarten wären — falls überhaupt — nur +1 Veränderungen. Aus welchen Gründen?

Der Pb verfügt über die Strukturen oder Codierungsmöglichkeiten seines Stadiums. Eine höherstufige Argumentation kann er allenfalls dann verstehen, wenn sie seinem Entwicklungsniveau nicht zu weit vorgeht. Wir kennen dies z. B. aus dem Bereich der Sprachentwicklung: Ein dreijähriges Kind kann einen vorgeschprochenen Passivsatz nicht korrekt — oder nur als sinnarme Wortkette — reproduzieren, weil ihm die entsprechenden Satzstrukturmodelle noch fehlen. Assimili-

lation an einen ihm verfügbaren Code führt aber zu einer fehlerhaften Reproduktion (Wintermantel, 1975). Auch im Bereich der von Piaget angeregten Gedächtnisforschung stoßen wir häufig auf solche Phänomene. Eine bildhafte Darstellung der Endformen einer operativen Struktur (Seriation, multiple Klassifikation, Horizontalität und Vertikalität usw.) wird so lange fehlerhaft reproduziert werden, bis die entsprechenden Strukturen aufgebaut sind. Die Fehler spiegeln die verfügbaren Strukturierungsmöglichkeiten (vgl. Piaget & Inhelder, 1968). Im Sinne dieser Argumentation muß ein maximaler Abstand zwischen der Strukturhöhe der dargebotenen Muster (Modell) und den Codierungsmöglichkeiten des Beobachters angenommen werden, damit Lernen aus der Beobachtung erwartet werden darf.

Interventionsmaßnahmen können aber auch an motivationalen Sperren gegen Veränderung scheitern. So mag ein versuchtes „modeling down“, etwa bezogen auf gerechtes Gewinnaufteilungsverhalten (Crott et al. 1976), mißlingen, nicht weil die vorgegebenen Argumente und Verhaltensweisen nicht verstanden, sondern weil sie abgelehnt werden. Die Intervention scheitert also nicht an Kompetenzgrenzen. Sieht man mit Piaget Entwicklung als Äquilibrationsprozeß, also als eine Überwindung kognitiver Konflikte, so würde eine Regression wiederum eine äquilibrationsbedürftige Situation schaffen.

Werfen wir nun einen Blick auf die empirischen Befunde, die leider kein konsistentes Bild ergeben. In vielen Untersuchungen erwies es sich — durchaus mit einem Stadienmodell der Entwicklung vereinbar — als schwierig, Veränderungen zu erzielen. Dies trifft aber z. B. nicht zu auf einige der von Piaget beschriebenen Entwicklungsdimensionen. Recht viele Studien (vgl. Hoffman, 1977 b) zeigen, daß bereits wenige Beobachtungen ausreichen, um die dominante Beachtung der Handlungsausgänge im Moralischen Urteil durch die Beachtung der Handlungsintentionen zu ersetzen. So können Imamoglu (1975) und Rule et al. (1974) zeigen, daß bereits fünfjährige Kinder die Intention einer Handlung beachten lernen, wenn die Probleme angemessen dargestellt werden.

Man muß sich aber fragen, ob die von Piaget behauptete Entwicklungsdimension von einer Beachtung objektiver Handlungsausgänge zur Beachtung von Intentionen tatsächlich einen Strukturunterschied beinhaltet. Zwar könnte man mit Selman und Damon (1975) fragen, ob die Erfassung von Intentionen nicht spezifische Kompetenzen zur Rollenübernahme voraussetzt und deshalb erst in einem späteren Entwicklungsniveau zu erwarten ist. Dies ist aber bei der rein intellektuellen Vorgabe von moralischen Dilemmas nicht erforderlich. Die Intention

wird als ein Datum eingegeben wie der objektive Handlungsausgang auch. Die Beachtung der Intention kann deshalb nicht als ein Strukturfortschritt interpretiert werden, insbesondere dann nicht, wenn das Urteil auf eine Dimension beschränkt bleibt, wenn also objektive Handlungsausgänge lediglich gegen Intentionen als Urteilsbasis eingetauscht werden (vgl. Montada, 1979).

Die mit Bezug zu Kohlbergs Theorien der Entwicklung des Moralischen Urteilens durchgeführten Interventionsstudien weisen solch rasche Lernerfolge nicht auf, können aber auch nicht als überzeugende Belege der Theorie gewertet werden. Turiels Experiment wird vielfach und kontrovers diskutiert (Kurtines & Greif, 1974; Broughton, 1975): Seine Daten weisen zwar nur wenige +2, wohl aber überraschend viele — 1 Veränderungen (sowohl provoziert in einer Experimentalgruppe als auch spontan in einer Kontrollgruppe) auf. Kohlbergs Standpunkt wird im Lichte aller empirischen Befunde kürzlich wieder von Broughton (1975) vertreten. Aber auch Broughton kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß Kohlberg keine elaborierte Strukturanalyse seiner Stadien vorgelegt hat, daß er die spezifischen Strukturunterschiede nicht beschreibt, daß die Logik der Abfolge (etwa implikative Beziehungen zwischen höheren und tieferen Stufen) nicht herausgearbeitet ist. So fehlt heute leider neben empirischen Belegen auch eine überzeugende gedankliche Analyse zur Stützung der Theorie, sieht man einmal von dem vielversprechenden Ansatz ab, den Eckensberger und Reinshagen (1977) kürzlich dargestellt haben (vgl. auch Kapitel 3 in diesem Band).

### 10.3 Aufbau und Wandel von Wertüberzeugungen: Inhaltliche Aspekte

Die Beschreibungen der Entwicklung Moralischer Urteile liefern zwar die Grundlage 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, Piaget und Havighurst, Ausubel u. a. m. (vgl. Kohlberg, 1969). Die Berechtigung dieser Konzeptionen diskutiert Brandtstädter in diesem Band.

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 Verbindung etwa der

Kohlbergschen Dimension mit der allgemeinen Intelligenzentwicklung als mit moralischem Verhalten verständlich werden (zur Übersicht Hoffman, 1970). Der Pb wird auf rein intellektuellem Niveau mit Problemen konfrontiert, ohne daß er in einer aktuellen Entscheidungssituation engagiert wäre. So wird der erlebte Verbindlichkeitsgrad einer Wertüberzeugung 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 vermuten, daß erst eine Orientierung an selbstakzeptierten Prinzipien Ungehorsam gegenüber einer als verwerflich betrachteten 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 (Saltstein et al., 1972) erwarten läßt. Hinsichtlich weiterer moralischer Entscheidungsprobleme dürfte es schwieriger sein, einen Bezug zu Kohlbergs Stadien zu konstruieren. Wäre dies geleistet, könnten weitere Theorien des Lernens, so die Theorien des Einstellungswandels zur Änderung des Entwicklungsniveaus Moralischer Urteile nutzbar gemacht werden.

Während insgesamt die Übereinstimmung zwischen Werthaltungen und Verhalten, wie in der Attitudenforschung allgemein, nicht allzu eng ist, liefern die Modelle des Einstellungswandels (zur Übersicht etwa Weiner, 1974) aber doch wertvolle Anregungen zur Planung von Veränderungen: So die dissonanztheoretische Deutung von Bewertungsgänderungen 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 machten.

Staub (1975) greift den gelegentlich berichteten Befund auf, daß prosoziales Verhalten mit induktiven Erziehungstechniken korreliert ist (vgl. Dlugokinski & Firestone, 1974) und versucht eine attituden-theoretische 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 assertion“) als Moderatorvariable eingeführt, ergeben sich deutliche Zusammenhänge: Bevorzugen die Mütter einen machtausübenden Erziehungsstil, 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 oder aber eine Opposition gegen die Erziehungsziele zu erwarten ist.

Neben Staub (1975) diskutiert vor allem Hoffman (1977 b) die Bedeutung der Erziehungsstile für den Aufbau von Wertüberzeugungen, bevorzugt aber eine andere theoretische Interpretation. 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 (vgl. entsprechende Ergebnisse der experimentellen Strafforschung).

Sodann weist Hoffman auf unterschiedliche Gedächtnisprozesse. Tulving (1972) unterscheidet zwischen episodischem und semantischem Gedächtnis. Mit episodischem Gedächtnis meint er die Speicherung situationaler, zeit- und ortsspezifischer Merkmale eines Ereignisses, während er die Codierung und Speicherung der Bedeutung und deren Integration in die allgemeine Wissensorganisation als semantisches Gedächtnis bezeichnet. Eine ähnliche Unterscheidung treffen Piaget und Inhelder mit dem Begriffspaar „figuratives“ und „operatives“ Gedächtnis.

Das episodische Gedächtnis hält die einzelnen Interaktionen zwischen Eltern und Kindern fest, bewahrt die erzieherischen Informationen also als von den Eltern stammend, während das semantische Gedächtnis lediglich die Informationen speichert, nicht aber ihre Herkunft und den Anlaß ihrer Vermittlung. Dies erinnert an den aus der Einstellungsforschung bekannten „sleeper-effect“, der besagt, daß nur noch die Argumente, nicht aber deren Quelle erinnert werden.

Hoffman vermutet nun, daß bei induktivem Erziehungsstil nur die normativen Inhalte der erzieherischen Einflußnahmen 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.

#### 10.4 Selbstkontrollkompetenzen

Moralisches Handeln nach internalisierten Normen ist selbst-, nicht fremdbestimmtes Handeln. Insofern ist Selbstkontrolle integrativer Bestandteil moralischen Verhaltens. Die differenzierte psychologische Analyse normenbezogenen Entscheidens und Handelns weist aber aus,

daß viele unterschiedliche Prozesse einer Selbstkontrolle zugänglich sind oder zugänglich gemacht werden müssen: Die Aktualisierung der Wertüberzeugungen und der zentralen Merkmale des Selbstkonzeptes; Bewertungsstandards für die Beurteilung eigenen und fremden Verhaltens; auch Regulationsmechanismen, welche die Umsetzung moralischer Zielentscheidungen in Handlungen sichern.

Die alte Weisheit, daß Willensstärke und Klugheit den moralischen Charakter ausmachen, erfährt durch empirische Forschungen Bestätigung, die zeigen, daß Variablen wie Befähigung zum Aufschub von Bedürfnisbefriedigung, Antizipation längerfristiger Konsequenzen (also Zukunftsorientierung), Persistenz bei langweiligen Aufgaben, Kontrolle antisozialer Phantasien u. a. m. in unterschiedlicher Weise als Voraussetzungen und Formen von Selbststeuerungsprozessen interpretierbar sind. Personenspezifische Ausprägungen dieser Variablen gehören zu den besten Prädiktoren normengerechten Verhaltens, die wir heute kennen (zur Übersicht Kohlberg, 1964; Mischel & Mischel, 1976).

Die Befolgung einmal akzeptierter Regeln oder Ziele gegen konfliktierende Motivationen kann durch unterschiedliche Selbststeuerungsprozesse gesichert werden, deren Optimierung in gezielten Interventionsprogrammen möglich ist. Eine Vielzahl von Anregungen bietet die Literatur zur therapeutischen Verhaltensmodifikation. Der Aufbau von Selbstkontrollmechanismen ist bei einer großen Zahl von Problemen geboten. Über die Methoden der Therapie und die Gegenstände der Selbstkontrolle orientiert z. B. die Übersicht von Hartig (1973).

Die sprachliche Wiederholung und damit Aktualisierung einer gegebenen Regel (Hartig & Kanfer, 1973; o'Leary, 1968) ist ein erstes Beispiel in unserem Problembereich, ein anderes die bewußte selbstgesteuerte Ablenkung von einem konfliktierenden Anreiz (Mischel, Ebbesen & Zeiss, 1972) oder dessen kognitive Umdeutung (zur Übersicht Mischel, 1974), die das Warten auf eine höherwertige, aber zeitlich verzögerte Befriedigung erleichtern. Auch die Unterbrechung von Reiz-Reaktions-Automatismen und der Einbezug einer größeren Zahl von Entscheidungsparametern kann als Selbststeuerungsprogramm aufgebaut werden. Beispiel: die Interpretation sozialer Handlungssituationen. Solange eine Behinderung durch einen anderen Verkehrsteilnehmer ohne Analyse der möglichen Gründe schlicht als Frustration erlebt wird, werden Ärger und eine Tendenz zur Aggression geweckt werden. Wer jedoch im Sinne eines Selbststeuerungsprogramms die möglichen Gründe für diese Behinderung Revue passieren läßt (Anfänger, Angst, gravierende Sorgen usw.), wird damit den Automatismus Frustration-Aggression unterbrechen (Montada, 1977 b).

Weiter ist an selbstaufgelegte Standards für Selbstbegründigungen als Ausdruck der Bewertung eigenen Verhaltens zu denken. Solche Standards scheinen ebenfalls recht leicht beeinflussbar zu sein. Viele Untersuchungen zur Selbstbegründigung (Mischel & Liebert, 1966; Bandura & Whalen, 1966) zeigen, daß zumindest kindliche Beobachter die Belohnungskriterien eines Modells rasch übernehmen.

Hier müßte aber der allgemeinspsychologische Zugang durch eine differentiellpsychologische Analyse ergänzt werden. Melvin Leners Diskussion der Gerechtigkeitsüberzeugungen läßt gewisse Grenzen einer raschen Beeinflussung der Selbstbegründigungsstandards erwarten. Er nimmt an, daß Menschen Konzepte gerechten Verdienstes aufbauen und sich darin unterscheiden, in welchem Maße sie einen „persönlichen Vertrag“ („personal contract“) auf solchen Überzeugungen aufbauen, in dem ein angemessenes Verhältnis von Leistung und Lohn festgelegt ist. Jede Abweichung — auch ein als zu hoch eingeschätzter Lohn — wird als unangemessen abgelehnt. Lerner (1977) erwähnt erste empirische Befunde, die mit diesem Konzept in Einklang stehen.

Solche „persönlichen Verträge“ können auch als Teil des *Selbstkonzeptes* verstanden werden, dessen Aktualisierung moralische Verhaltensentscheidungen in vielfältiger Weise beeinflußt. Wicklund (1977) berichtet verblüffende Effekte der „Spiegelmethode“, die lediglich darin besteht, Probanden vor oder in Entscheidungssituationen mit ihrem Spiegelbild, also mit sich selbst, zu konfrontieren. Dies — so unterstellt die Theorie — erhöht die „self awareness“, also das Bewußtsein der zentralen Merkmale des Selbstkonzeptes. Wenn z. B. Ehrlichkeit oder Hilfsbereitschaft oder Zivilcourage Elemente des Selbstbildes sind, müßten diese Elemente durch erhöhte „self awareness“ (also durch einen Blick in den Spiegel) aktualisiert werden, wonach Handlungen unwahrscheinlicher werden, die von diesem Selbstkonzept abweichen. Wicklund berichtet eindrucksvolle empirische Belege für diese These. Der Spiegel kann sicherlich durch selbstgesteuerte Methoden der Aktualisierung des Selbstbildes ersetzt werden. Vielleicht reicht der Voratz, sich in moralischen Entscheidungskonflikten jeweils zu fragen „Wer bin ich?“.

In anderer Weise mag die Kompetenz-Selbsteinschätzung normenbezogene Handlungsentscheidungen beeinflussen. Wir wissen, daß Hilfe in einer vertrauten Umgebung, die Sicherheit gewährt und das Selbstvertrauen stärkt, eher gewährt wird als in fremder Umgebung. Wir wissen ferner, daß eine positiv getönte subjektive Befindlichkeit, z. B. nach einem Erfolgserlebnis, nicht nur prosoziale Handlungen wahrscheinlicher, sondern auch antisoziale Handlungen unwahrscheinlicher

macht. Isen (1970) spricht anschaulich von einem „warm glow of success“. Wird die positive Stimmung durch Vermittlung von Erfolgserlebnissen induziert, könnten die Wirkungen auf eine Verbesserung des Kompetenzselbstbildes zurückgeführt werden.

Auch andere Interpretationen dieses Effektes sind vorgetragen worden. Da bereits „das Denken an erfreuliche Ereignisse“ zum gleichen Ergebnis führt und da man sich zweitens in positiver Stimmung nicht nur gegenüber anderen, sondern auch gegenüber sich selbst freundlicher verhält (z. B. zeigt Masters, 1972, daß sich Kinder in guter Stimmung großzügiger selbst belohnen), wäre z. B. die Alternativinterpretation von Rosenhan, Underwood und Moore (1974) in Betracht zu ziehen, die besagt, daß man in positiver Stimmung bereit ist, anderen das zukommen zu lassen, was man sich selbst von anderen wünscht. Sie belegen dies durch den Befund, daß in positiver Stimmung die Rangkorrelation zwischen Ausmaß an Selbst- und Fremdbelohnungen bei Kindern  $r = +.50$  beträgt, in negativer Stimmung aber  $r = -.50$ .

#### 10.5 Erlebte Verantwortlichkeit: Aufbau und Modifikation

Überzeugungen bezüglich der Verantwortlichkeit oder der Verursachung von Entscheidungen und Handlungsergebnissen bestimmen die wertende Interpretation eigenen und fremden Verhaltens: Ob eine Frustration als beabsichtigt oder unbeabsichtigt, eine Aggression als gerechtfertigt oder ungerechtfertigt interpretiert wird, determiniert bekanntlich die emotionalen Stellungnahmen und das weitere Verhalten (Pepitone & Sherberg, 1957); die Einschätzung der eigenen Verantwortlichkeit für die Notlage eines anderen bestimmt, ob man Mitleid oder Schuld empfindet; die Verantwortung für eine normwidrige Handlung kann geleugnet werden, wenn einer Autorität die Entscheidungskompetenz zugeschrieben wird.

Mit solchen attributionstheoretischen Überlegungen wohl vereinbar ist denn auch die Beobachtung Milgrams (1965) oder Rosenhans (1969), daß viele Probanden dann eher Widerstand gegen die Gehorsamsforderungen einer Autorität leisten, wenn die Selbstverantwortlichkeit durch ungehorsame (zivilcouragierte) Modelle demonstriert wird.

Der Beitrag der Verantwortungszuschreibung für prosoziales Verhalten wird häufig diskutiert. Schwartz (1977) stellt ein Modell vor, das die Funktion erlebter Verantwortlichkeit wie auch ihre Leugnung für Hilfefahren darstellt.

- I. Aktivierungsschritte: Wahrnehmung von Notlage und Verantwortlichkeit
  1. Wahrnehmung einer Person in einer Notlage
  2. Erkennen von Handlungen, durch die die Notlage gelindert werden kann
  3. Erkennen der eigenen Fähigkeit, Hilfe zu geben
  4. Wahrnehmung der eigenen Verantwortlichkeit
- II. Verpflichtungsschritt: Normenkonstruktion und Generierung von Gefühlen der moralischen Verpflichtung
  5. Aktivierung der dispositionellen oder situational konstruierten persönlichen Normen
- III. Defensive Schritte: Erfassen, Evaluieren und Neubewerten potentieller Reaktionen
  6. Erfassung der Kosten und Evaluation wahrscheinlicher Handlungsausgänge
  7. Neubewertung und Neudefinition der Situation durch
    - a) Verleugnen der Notlage (ihrer Realität, ihres Ernstes)
    - b) Verleugnen der eigenen Verantwortung
    - c) Leugnen der Angemessenheit der bis dahin aktivierten und anderer Normen
  8. Wiederdurchlaufen der früheren Schritte im Lichte der Neubewertung
- IV. Reaktionsschritt
  9. Aktion oder Nichtaktion

Welche Konstellationen führen zur Übernahme von Verantwortung, welche zur Leugnung und Abwehr? Ein Großteil der Forschungen beugte sich mit der Identifizierung der situationalen Determinanten erlebter Verantwortlichkeit. So machte man Probanden glauben, sie hätten eine Notlage verschuldet oder sie seien aufgrund spezifischer seltener physiologischer Merkmale (Zusammensetzung des Knochenmarks bei einem Aufruf zur Spende von Knochenmark) in besonderer Weise zur Hilfeleistung geeignet. Man variierte die Größe und Zusammensetzung von Gruppen, die Zeugen einer Notsituation wurden, und erreichte eine Fokussierung oder Diffusion von Verantwortlichkeit.

Daneben suchte man nach personenspezifischen Merkmalen und nach spezifischen Sozialisationserfahrungen des „guten Samariters“ (zur Übersicht Huston & Korte, 1976). Die Bemühungen sind bislang wenig ergiebig geblieben: Die meisten eingesetzten Persönlichkeitsskalen weisen keine signifikanten Korrelationen zu altruistischem Verhalten auf. Eine Ausnahme scheinen spezifische, etwa berufsrollenbezogene Kom-

petenzen zur Hilfeleistung zu bilden (z. B. Clark & Word, 1974). Unter sozialisationstheoretischen Gesichtspunkten sind die Analysen einer Gruppe emigrierter Judenhelfer (London, 1970) und einer Gruppe von Bürgerrechtlern während der Durchsetzungsphase der neuen Bürgerrechte im Süden der USA (Rosenhan, 1970) interessant: Diese Menschen, die sich mutig und mit erheblichem Risiko für andere engagiert haben, weisen nicht nur eine hohe Identifikation mit ihren Eltern auf, sie berichten, daß ihre Eltern soziales Engagement nicht nur gepredigt hätten, sondern aktiv demonstrierten.

Das Modell von Schwartz enthält mit guten Gründen auch das Konzept der Abwehr gegenüber moralischen Verpflichtungen. Die Abwehr äußert sich in einer Leugnung der Notlage, der Hilfechancen und der eigenen Verantwortlichkeit. Welche Erfahrungen begünstigen eine solche Leugnung eigener Verantwortlichkeit?

Eine erste Bedingung ist in der Kalkulation der Kosten einer Hilfeleistung zu suchen. Erscheinen die potentiellen Kosten sehr hoch, werden Abwehrargumentationen wahrscheinlich, die etwa die eigenen Möglichkeiten des Helfens oder die Hilfechancen generell betreffen. Gefördert wird eine solche Abwehr durch eine Verantwortlichkeitsdiffusion (bystander-effect) auf mehrere Zeugen, aber auch durch Situationskomponenten, die die Attribution einer Selbstverschuldung der Notlage durch das Opfer fördern (Piliavin u. a. 1969). Auch eine Einengung des Entscheidungsfreiraums durch eine zu fordernde Zuschreibung von Verantwortlichkeit von außen kann eine Abwehrhaltung provozieren, was Berkowitz (1973) als Reaktanz und Schwartz (1977) als „Bumerang-Effekt“ klassifizierten.

## 10.6 Die Entwicklung sozialer Motivationen

Moralisches Handeln ist soziales Handeln, insofern als die Konsequenzen des eigenen Handelns für andere bedacht werden. In der Moralerziehung oder -entwicklung müssen Motive aufgebaut werden, unangenehme Folgen eigenen Handelns für andere zu vermeiden bzw. Notlagen anderer durch eigenes Eingreifen zu verbessern. Dies setzt soziale Kompetenzen der Rollenübernahme und der Empathie voraus.

Die entwicklungsmäßigen Veränderungen dieser Kompetenz, sich in einen anderen Menschen hineinzusetzen, sind lange Zeit vorwiegend unter dem Aspekt der sachlichen Informationsaufnahme und -vermittlung untersucht worden (Flavell et al., 1968 als Beispiel). Wie sieht ein Betrachter von einem anderen Standpunkt eine Szene, welche Informa-

tionen muß ein Sprecher geben, damit ein Hörer seine Geschichte versteht, inwieweit kann sich der Sprecher auf die Verständnismöglichkeiten des Hörers einstellen und seine Geschichte nach den Verständnisvoraussetzungen elaborieren.

Was in unserem Zusammenhang mehr interessiert, ist das Verständnis für Motive, Intentionen und Gefühle anderer. Auf der Suche nach einer wahrhaft altruistischen Motivation schlägt Hoffman das Konzept des Mitleidens mit einem anderen vor (sympathetic distress), womit er das lernpsychologische Paradoxon lösen will, daß jede Hilfeleistung eine hedonistische Bekräftigung voraussetzt, daß Altruismus also egoistisch motiviert sei. Hilfe wird gewährt, um das empathisch miterlebte Leiden eines anderen zu beenden, zu reduzieren oder zu vermeiden.

Man hat eine Anzahl von Versuchen unternommen, die Fähigkeit zur Empathie zu messen (Ianotti, 1975). Die verschiedenen Skalen sind untereinander nicht sehr hoch korreliert, auch die Suche nach Verhaltenskorrelaten etwa im Bereich des Hilfehandelns erbrachte wie in anderen Bereichen ein eher widersprüchliches Befundbild (vgl. Rushton, 1976). Vielleicht liegt dies daran, daß man lediglich die Fähigkeit zum Nachvollzug des emotionalen Zustandes anderer gemessen hat, nicht aber die für das Hilfehandeln entscheidende Motivation, Veränderungen des Gefühlszustandes anderer zum negativen Pol hin zu vermeiden, zum positiven aber anzustreben. Offenbar hat man unterstellt, daß ein korrekter Nachvollzug des emotionalen Zustandes solche motivationalen Konsequenzen impliziert. Dies allerdings ist eine unbelegte Hypothese.

Unabhängig von dem heute erkennbaren Erklärungsbeitrag des konstruktiven Empathie hat man sich die Frage gestellt, welches die Entwicklungs- und Lernbedingungen für die individuelle Ausprägung dieser Fähigkeit sind. Staub (1975) trägt eine Anzahl von Argumenten und empirischen Befunden vor, die Fähigkeit zur Empathie auf die Verwendung induktiver Erziehungsmethoden zurückführt. Aronfreed und Pasqual (nach Aronfreed, 1970) haben ein lernpsychologisches Paradigma konstruiert, das den Aufbau von Einfühlung repräsentieren soll. Das experimentelle Vorgehen bestand aus zwei Schritten. Ein erster Schritt entspricht dem klassischen Konditionieren. Ein Erwachsener stellt einen positiven Affektwandel durch mimische Ausdrucksbewegungen dar. Zur selben Zeit wird ein gleichgerichteter Affektwandel im beobachtenden Kind durch Bekräftigung induziert. Ein zweiter Schritt entspricht dem instrumentellen Konditionieren: Es wird nachgewiesen, daß Anzeichen eines positiven Affektwandels als Verstärker für instrumentelles Lernen dienen können. Das Kind ist offensichtlich motiviert, einen solchen positiven Affektwandel herbeizuführen.

Neben diesem Versuch Aronfreeds, ein klassisches Konditionierungsparadigma einzuführen, ist bis heute im wesentlichen nur das Rollenspiel als eine Interventionstechnik zum Aufbau von Empathie bekannt. Clore und Jeffrey (1972) haben z. B. Studenten aufgefordert, die Rolle von Querschnittsgelähmten zu übernehmen und im Rollstuhl über das Universitätsgelände zu fahren. In Erlebnisberichten scheint die Empathie mit echt Querschnittsgelähmten gestiegen zu sein, nach drei Monaten bei einer fingierten Umfrage unter den Studenten, wie Restgelder der Studentenschaft ausgegeben werden sollten, schlugen Probanden mit dieser Erfahrung häufiger vor, die Gelder für die Besserung der Situation von Behinderten auszugeben.

### 10.7 Schuld: Genese und Abwehr

Neben der Beachtung einer Norm ohne äußere Kontrolle und neben der argumentativen Vertretung von Wertüberzeugungen werden emotionale Reaktionen nach Übertretungen als eine dritte Indikatorengruppe für die Normeninternalisation angesehen. Psychoanalytische Hypothesen über den Aufbau des Überich haben die Sozialisationsforschung lange Zeit beherrscht. Neuerdings finden sich vermehrt sozialpsychologische Beiträge.

Die Internalisation von Normen wird aus emotionalen Reaktionen wie Scham oder Schuldgefühlen nach Übertretungen erschlossen. Der Bezug zwischen der meist durch projektive Verfahren auf Trait-Ebene erfaßten Gewissensreaktionen und moralischem Verhalten ist aber eher inkonsistent (Kohlberg, 1964; Hoffman, 1977). Eine theoriebezogene Differenzierung der emotionalen Bewertungen eigenen Verhaltens erscheint daher dringend geboten, ebenso eine überzeugende Analyse ihrer Funktionen in moralischen Entscheidungskonflikten.

Eine vorschnell als Schuldgefühl klassifizierte Äußerung (wie Beichten!) mag in Wirklichkeit eine gelernte Strategie zur Vermeidung von Strafen oder Vergeltung sein (Aronfreed, 1968), sie mag Ausdruck erlebter Verantwortlichkeit für die Notlage eines anderen sein oder auch Furcht vor Ehrverlust widerspiegeln. Aktualisierungsbedingungen, Lernvoraussetzungen und Handlungskonsequenzen dieser so unterschiedlichen kognitiv/emotionalen Stellungnahmen dürften durchaus verschieden sein. Eine entsprechende Differenzierung der Meßmethoden könnte zu einer größeren Konsistenz des Befundbildes beitragen.

Beschränken wir uns im folgenden auf echte Schuldgefühle im Sinne erlebter Verantwortlichkeit für die Notlage eines anderen und versuchen die Dynamik des Aufbaus und der Verarbeitung in den Griff

zu bekommen. Zu unterscheiden ist zwischen der Verschuldung durch eine Tat und Schuldgefühlen, die angesichts ungerechter Unterschiede der Lebensbedingungen geweckt werden. Letztere hat man unter dem Begriff der „existential guilt“ diskutiert. So mögen Mittelschichtangehörige ihre privilegierte Lebenslage mit dem als ungerechtfertigt und ungerecht eingeschätzten Elend von Randgruppen vergleichen und Schuldgefühle erleben. Kenistons Analyse der Radikalen der 60er Jahre hat auf die existentielle Schuld als Impuls zu radikalen Änderungsversuchen aufmerksam gemacht (Keniston, 1968): Meist Angehörige einer wohlhabenden Mittelschicht, konnten sie ihre Privilegien nicht mehr genießen, entwickelten Schuldgefühle und führten einen Kreuzzug für eine gerechtere Gesellschaft.

Es liegt auf der Hand, daß bestimmte Gerechtigkeitskonzeptionen die Basis eines solchen Schuldgefühls bilden. Herrscht die Ideologie der Gleichheit (justice of equality), wird man Ungleichheit in bezug auf Konsummöglichkeiten, Macht, Bildung als ungerecht erleben. Herrscht hingegen ein Gerechtigkeitsprinzip, das Ungleichheit toleriert, sofern sie (etwa durch Leistungsunterschiede) begründet ist, werden Privilegien nur dann Schuldgefühle auslösen, wenn sie unverdient sind (Billigkeitsprinzip, justice of equity). Melvin Lerner (zur Übersicht 1977) hypostasiert, daß solche Gerechtigkeitseinschätzungen die Basis einer Vielzahl sozialer Beurteilungsprozesse darstellen. Schon 1970 hat er von einer „just-world“-Hypothese gesprochen, welche die Suche nach der Verwirklichung von Gerechtigkeitsprinzipien impliziert.

Die Verhaltenskonsequenzen erkannter Ungerechtigkeiten können verschieden sein. Einmal kann der Versuch eines gerechten Ausgleichs unternommen werden, zum anderen mögen kognitive Abwehrmechanismen einsetzen, die sich in der Überzeugung niederschlagen mögen, daß die Notlage anderer selbstverschuldet ist. Gar eine Abwertung der in Not Befindlichen oder der Opfer ist eine mögliche Konsequenz dieser Schuldabwehr.

Welche Ansatzpunkte für Interventionsmaßnahmen sind erkennbar? Als erstes ist an Veränderungen von Gerechtigkeitskriterien zu denken. Hier ist auch unmittelbar ein Bezug zur Entwicklung des Moralischen Urteilens gegeben, das wesentlich als eine Entwicklung von Gerechtigkeitskonzeptionen verstanden werden kann.

Weiter kann man nach Sozialisierungserfahrungen fahnden, welche die Übernahme von Verantwortlichkeit fördern oder hemmen. In der Literatur findet sich immer wieder der Hinweis auf den Zusammenhang mit Erziehungsstilen (Staub, 1975).

Schließlich können Verantwortlichkeitserlebnis und -abwehr durch

eine Anzahl situationaler Merkmale gesteuert werden. Berscheid und Walster (1967) versuchten schon früh einen experimentellen Beleg. Die Dinge wurden so arrangiert, daß die Probanden eine Notlage eines anderen zu verursachen schienen. Wenn die Probanden nun eine Möglichkeit einer angemessenen Wiedergutmachung sahen, wählen sie diese. Es bestand keine Notwendigkeit, das Opfer abzuwerten. War aber eine Wiedergutmachung nicht möglich, wird Abwertung wahrscheinlich. Wir können daraus folgern, daß wir die Möglichkeiten zur Wiedergutmachung optimieren müssen, wollen wir eine Abwertung von Opfern, von Unglücklichen (im Falle der existentiellen Schuld) verhindern. Bereits die schiere Beobachtung eines unschuldigen Opfers mag ausreichen, um zur Aufrechterhaltung einer Gerechtigkeitsfiktion eine Abwertung zu provozieren (Lerner & Simmons, 1966).

### 10.8 Ausblick auf Interventionspraxis

Unsere wissenschaftlich gewonnene Erkenntnis über moralisches Verhalten und Werten liefert bereits heute eine Vielzahl brauchbar erscheinender Hinweise für die Gestaltung von Interventionsprogrammen, etwa zur Vermittlung verbindlicher Werthaltungen, zum Aufbau von Verhaltens- und Selbststeuerungskompetenzen, zur Entwicklung sozialer und zur Kontrolle konfligierender Motivationen, zur Übernahme von Verantwortung u. a. m. Die vorliegenden Hypothesen reichen aus, um mit Hoffnung auf Erfolg kasuistische Arbeit (z. B. mit Delinquenten oder gefährdeten Gruppen) leisten zu können oder um präventive und optimierende Programme für Erziehungsinstitutionen zu begründen.

Leider wissen wir nicht, ob wir die bisher vorliegenden Erkenntnisse auf Extremgruppen (etwa auch auf Randgruppen) generalisieren dürfen. Zwar werden gewisse interindividuelle Differenzen u. U. durch die „salience“ einer situationalen Konstellation überlagert; doch verhalten sich in einer gegebenen Situation praktisch nie alle Probanden in der gleichen Weise. Es bleibt immer ein Teil der Stichprobe, der sich durch die Anregungsgehalte der Situation nicht in der üblichen Weise steuern läßt. In Milgrams Experiment sind nicht alle Probanden gehorsam; in den Experimenten zum Hilfehandeln kristallisieren sich Extremgruppen heraus, solche, die auch sehr risiko- und kostenreiche Hilfe anbieten oder gewähren und solche, die bereits wenig aufwendige Hilfe ablehnen.

Der Versuch, diese Extremgruppen zu analysieren und die Gründe für ihr „abweichendes“ Verhalten aufzudecken, würde unseren Er-

kenntnisstand verbessern. Welche Dispositionsdimensionen oder welche Person x Situations-Interaktionen liefern eine Erklärung für diesen Tatbestand? Ein Scheitern von Interventionsbemühungen bei Randgruppen würde uns vor neue Probleme stellen. Diese zu leugnen, hieße den Anwendungsbezug von Wissenschaft beschränken. Im Augenblick erscheint es jedoch kaum lohnend, eine Variante der bereits bekannten Hypothesen mit einer neuen Stichprobe von Sophomores zu überprüfen.

### 10.9 Schlußbemerkungen

Was hat dies alles mit dem Thema dieses Buches zu tun? Der Bezug ist nicht schwierig herzustellen. Wir haben die Aufgabe, ein Strukturmodell moralischer Entscheidungsprozesse zu suchen. Wir haben Komponenten eines solchen Modells genannt, mit dem vorgegebenen Ziel, mögliche Ansatzpunkte für Interventionen aufzuzeigen.

Wenn man Moralisches Urteilen nur verstünde als *Regelkenntnis*, dann wäre dies nur *eine* Komponente eines Handlungs- oder Entscheidungsmodells. Wenn man aber „Moralisches Urteilen“ als Konstruktion und Evaluation moralischer Entscheidungen betrachtet, dann ist es viel mehr als Regelkenntnis. Alles, was ein Handelnder in seine Entscheidungen einfließen läßt, mag auch ein Beobachter bedenken oder eine Person, der man eine moralische Konfliktkonstellation vorgibt wie Kohlberg in seinen Dilemmas.

Das Strukturmodell zur Analyse kann das gleiche sein, ob Entscheidungen in aktuellen Lebenssituationen, Argumentationen eines Betroffenen oder eines Beobachters analysiert werden. Handelnder und Beobachter unterscheiden sich nur durch den Grad der Ichbeteiligung. Das ist gewiß wichtig: Selbstkontrolle braucht der neutrale Beobachter nicht, defensive Tendenzen werden nicht in gleichem Maße aktiviert.

Ein Handelnder wird nicht alle möglichen Aspekte einer Entscheidungslage erfassen oder verarbeiten. Der evaluierende Beobachter auch nicht, insbesondere dann nicht, wenn er nur eine kleine Auswahl möglicher Aspekte in einer Geschichte präsentiert bekommt. Die Wahrnehmung des Beobachters ist durch die Komponenten der Geschichten, die Wahrnehmung des Handelnden im Experiment durch die „salience“ der experimentell kontrollierten Bedingungen gesteuert. Versuchen wir, Argumentationen vor einem Dilemma Kohlbergs und Handlungsentscheidung im gleichen Modell abzubilden, wird sich die Chance einer Bezugsbildung erhöhen.

## Kapitel 11

### Jugendliche „schlagen über die Stränge“. Abwehr- und Bewältigungsstrategien in moralisierbaren Handlungssituationen

Rainer Döbert und Gertrud Nunner-Winkler,  
Max-Planck-Institut, Starnberg

#### 11.1 Moralische Urteilskompetenz und Handlungsbereitschaft

In der Theorie des moralischen Bewußtseins versuchte man bislang im wesentlichen, Strukturen moralischen Argumentierens in ihrer phasenweisen Entwicklung zu identifizieren. Dabei ist das Problem der Übersetzung von Urteilskompetenzen in Handlungsbereitschaften zwar von Anbeginn an gesehen worden, eine systematische Verknüpfung von moralischer Urteilskompetenz und performanzbestimmenden Faktoren steht jedoch bislang weitgehend aus. In diesem Zusammenhang müßte berücksichtigt werden, daß Variablen, die jeweils ad hoc als performanzbestimmende Faktoren eine volle Realisierung bereits erreichter Urteilskompetenzen einschränken, schon die Ausbildung höherer Kompetenzniveaus selbst — wenn sie nur langfristig genug wirksam sind — verhindern können: Konfliktscheu kann die Perzeption von möglichen Konflikten derart beeinträchtigen, daß die für eine Weiterentwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit notwendigen Ungleichgewichtigkeiten nicht auftreten. Wir werden uns i. f. allerdings eher auf die Analyse kurzfristiger Kompetenzeinschränkungen (d. h. eher auf performanzbestimmende als auf kompetenzverhindernde Aspekte) konzentrieren.

Ziel des vorliegenden Aufsatzes ist einerseits zu demonstrieren, daß eine Vielzahl von Faktoren die Umsetzung von moralischen Urteilsstrukturen in Handlungen beeinflussen, und theoretisch plausibel zu machen, warum genau das angesichts der Stellung des moralischen Bewußtseins im Gesamtaufbau menschlicher Handlungskompetenzen zu erwarten ist. Andererseits, und das ist hier unser Hauptanliegen, wollen wir versuchen, einen Ansatzpunkt für die Untersuchung der Applikation moralischer Prinzipien in konkreten Situationen zu erarbeiten. Dies ist für die Problematik des Verhältnisses von Urteil und Handeln deshalb