

Keller
Moralische Sensibilität:
Entwicklung in
Freundschaft
und Familie

Fortschritte
der psychologischen
Forschung

30

1996 erschienen bei:

BELTZ

PsychologieVerlagsUnion

Monika Keller

Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie

Fortschritte
der psychologischen
Forschung
30

Herausgegeben von W. Bungard, D. Frey,
E.-D. Lantermann, R.K. Silbereisen,
B. Weidenmann, H.-U. Wittchen

ISBN 3-621-27325-5
vergriffen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	13
Danksagung	15
Kapitel 1	
Einleitung	17
Kapitel 2	
Philosophische Grundlagen moralpsychologischer Forschung	25
2.1 Moralisches Handeln: Eine ethiktheoretische Bestimmung	26
2.2 Zentrale moralische Prinzipien der Verpflichtung: Gerechtigkeit und Anteilnahme	27
2.3 Kognitive Komponenten moralischen Handelns	29
2.4 Motivationale Komponenten moralischen Handelns	31
2.4.1 Moralische Gefühle als konstitutiver Faktor des moralischen Sollens	31
2.5 Moralisches Sollen und moralisches Selbst	34
2.6 Moral und Beziehung	36
Kapitel 3	
Psychologische Theorien der Moralentwicklung	39
3.1 Piagets Theorie der Entwicklung moralischer Verpflichtungen	39
3.2 Kohlbergs Theorie der Entwicklung von Moral als Gerechtigkeit	42
3.2.1 Philosophische und psychologische Grundannahmen	43
3.2.2 Zum Konzept der Stufen des moralischen Urteils	45
3.2.3 Die Unterscheidung von Struktur- und Inhaltsaspekten moralischer Urteile	47
3.2.4 Entwicklungsstufen im Verständnis des Gerechtigkeitsprinzips am Beispiel der Norm des Versprechens: Eine kritische Analyse	52
3.3 Moral und Gefühl	57
3.3.1 Empathische Gefühle als Grundlage moralischen Handelns	58
3.3.2 Sozialkognitive Grundlagen empathischen Verstehens	60
3.3.3 Die Entwicklung von moralischen Gefühlen	61
3.3.4 Die Entwicklung prosozialer moralischer Motive	64
3.4 Moralisches Urteil, moralisches Handeln und die Entwicklung eines moralischen Selbst	66
3.5 Beziehung und Moral	71

3.5.1	Beziehungen als Kontext der interpersonal-moralischen Entwicklung	72
3.5.2	Beziehungen als Gegenstand der Moralentwicklung	75
3.6	Entwicklung moralischer und interpersonal Sensibilität in der Kindheit: Verständnis von moralischen und interpersonalen Verpflichtungen und die Entwicklung des moralischen Selbst	80
3.6.1	Eine Erweiterung der Konzeption der präkonventionellen moralischen Urteilsstufen in Kohlbergs Theorie	81
3.6.2	Zur Kritik des Konzepts der präkonventionellen Moral: Gibt es ein genuin moralisches Denken in der frühen Entwicklung?	84
3.7	Konsistenz, Kontext und Entwicklungsdynamik	90
3.7.1	Strukturelle Konsistenz und Kontextsensibilität des soziomoralischen Denkens	90
3.7.2	Inhaltliche Konsistenz und Kontextsensibilität des soziomoralischen Denkens	94
3.8	Zusammenfassung und Systematisierung der Fragestellungen	97
3.8.1	Sozialkognitive Voraussetzungen soziomoralischer Versteheleistungen	98
3.8.2	Eine sozialkognitive Theorie der Entwicklung soziomoralischen Verstehens	101
3.8.2.1	Perspektivenübernahme und die Unterscheidung inhaltlicher Bereiche des soziomoralischen Denkens	102
3.8.2.2	Inhalts- und Strukturaspekte soziomoralischen Verstehens: Eine handlungstheoretische Rekonzeptualisierung	104

Kapitel 4

Empirische Untersuchung: Eine Längsschnittstudie zur soziomoralischen Entwicklung		107
4.1	Fragestellungen der empirischen Untersuchung	107
4.2	Erhebung und Operationalisierung der empirischen Untersuchung ..	110
4.2.1	Das Projekt „Individuelle Entwicklung und soziale Struktur“ (IESS)	110
4.2.2	Stichprobe	111
4.2.3	Erhebungsplan	112
4.2.4	Aufgabenstellungen	112
4.2.5	Planung und Durchführung der soziomoralischen Interviews	117
4.3	Theoretische Dimensionierung der konzeptuellen und situations-spezifischen Themen des soziomoralischen Verstehens	118
4.4	Perspektivendifferenzierung und Koordination als methodisches Prinzip: Exkurs zum kognitiv-strukturtheoretischen und handlungstheoretischen Rahmen des soziomoralischen Interviews	119
4.5	Auswertung der Interviews	122
4.5.1	Kognitiv-strukturelle Analysen	122

4.5.2	Inhaltsanalysen des soziomoralischen Denkens	125
4.6	Vorgehensweise bei der Analyse der Daten	127
Kapitel 5		
Ergebnisse der empirischen Untersuchung		131
5.1	Qualitative Beschreibung der Entwicklungsniveaus des soziomoralischen Verstehens	131
5.1.1	Stufenspezifische Definitionen der situationsspezifischen und der konzeptuellen Themen im Freundschaftsdilemma	131
5.2	Analysen von Entwicklungsveränderungen	140
5.2.1	Verteilung der Entwicklungsstufen der Themen des soziomoralischen Verstehens in den Altersgruppen	140
5.2.2	Analysen von Entwicklungssequenzen	147
5.2.3	Homogenität und Variabilität intraindividuellen Entwicklungsverläufe	150
5.2.4	Zusammenfassung	152
5.3	Entwicklungsveränderungen und intraindividuelle Relationen zwischen Themen im Entwicklungsverlauf	153
5.3.1	Statistische Analysen von Entwicklungsveränderungen	154
5.3.2	Analyse der intraindividuellen Relationen der Teilprozesse bzw. Themen des sozialen und moralischen Verstehens	160
5.3.2.1	Intraindividuelle Relationen der Themen im Freundschaftsdilemma	160
5.3.2.2	Intraindividuelle Relationen der Themen im Autoritätsdilemma	170
5.3.2.3	Intraindividuelle Relationen von situationsspezifischen und konzeptuellen Themen in unterschiedlichen Dilemma-Kontexten: Vergleich des Freundschafts- und Autoritätsdilemmas	172
5.3.3	Zusammenfassung	176
5.4	Interindividuelle Differenzen in Entwicklungsverläufen des soziomoralischen Denkens	178
5.4.1	Interindividuelle Unterschiede in Abhängigkeit von sozialen Lebenswelten: Ein Vergleich der Entwicklung soziomoralischen Verstehens in der Stadt- und Landstichprobe	178
5.4.2	Interindividuelle Differenzen in der Entwicklung des sozialen und moralischen Verstehens in Abhängigkeit von sozialer Schicht, Geschlecht und Lehrerurteil	182
5.5	Zur Frage moralischer Motivation: Inhaltsanalytische Untersuchungen soziomoralischer Argumentationen	185
5.5.1	Inhaltliche Entscheidungsrichtung und Strukturniveau der Begründung	186
5.5.2	Inhaltliche Kategorisierungen von praktischen und moralischen Handlungsbegründungen in Abhängigkeit von Alter und Entwicklungsniveau	190
5.5.3	Analyse der Typen affektiv-motivationaler Orientierungen	194

5.5.4	Entwicklung eines moralischen Selbst: Moralische Konsistenz und Inkonsistenz	198
Kapitel 6		
	Zusammenfassung und Diskussion	205
6.1	Die Entwicklung einer naiven Theorie des sozialen und moralischen Handelns: Strukturen und Prozesse	210
6.1.1	Das allgemeine Verständnis moralischer Regeln und sozialer Beziehungen	210
6.1.2	Die Rekonstruktion der moralischen Verpflichtung und der inter-personalen Verantwortung im Kontext motivierten Handelns in Beziehungen	216
6.2	Konsistenz und Variabilität in der Entwicklung des soziomoralischen Denkens	229
6.3	Generelle und differentielle Entwicklungsrelationen zwischen den Themen des soziomoralischen Verstehens	231
6.4	Differentielle Entwicklungsrelationen und interindividuelle Differenzen der Entwicklung des soziomoralischen Verstehens	236
6.5	Moralische Motivation und die Entwicklung eines moralischen Selbst	238
	Literatur	245

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Verteilung der Themen und der themenübergreifenden individuellen Werte (in %) des Freundschaftsdilemmas über die Entwicklungsstufen zu den einzelnen Meßzeitpunkten	141
Tabelle 2:	Verteilung der Themen und der themenübergreifenden individuellen Werte (in %) des Autoritätsdilemmas über die Entwicklungsstufen zu den einzelnen Meßzeitpunkten	144
Tabelle 3:	Verteilungen der Themen (in %) des Freundschaftsdilemmas über die Entwicklungsveränderungen zwischen den Meßzeitpunkten	148
Tabelle 4:	Verteilungen der Themen (in %) des Autoritätsdilemmas über die Entwicklungsveränderungen zwischen den Meßzeitpunkten	149
Tabelle 5:	Verteilungen individueller Variabilität der Entwicklungsniveaus für die Themen (in %) des Freundschaftsdilemmas, des Autoritätsdilemmas sowie dilemmaübergreifend zu jedem Meßzeitpunkt	151
Tabelle 6:	Mittelwerte und Rangpositionen der Themen des Freundschaftsdilemmas (Stadtstichprobe, N = 91)	156
Tabelle 7:	Mittelwerte und Rangpositionen der Themen des Freundschaftsdilemmas (Landstichprobe, N = 45)	157
Tabelle 8:	Mittelwerte und Rangpositionen der Themen des Autoritätsdilemmas	159
Tabelle 9:	Relative Häufigkeiten (in %) der inhaltlichen Begründungen der Handlungsoptionen „Kino“ und „Freund“ in Abhängigkeit vom Entwicklungsniveau	192

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Kategorien des Handlungsverständnisses	106
Abbildung 2:	Design der Studie „Individuelle Entwicklung und soziale Struktur“	111
Abbildung 3:	Aufgaben und Themen des soziomoralischen Verstehens ...	113
Abbildung 4:	Struktur des soziomoralischen Interviews	116
Abbildung 5:	Formen der Datenauswertung	123
Abbildung 6:	Stufenspezifische inhaltliche Begründungen	126
Abbildung 7:	Entwicklungsstufen des Verständnisses von Perspektiven und Handlungen im Freundschaftsdilemma	132
Abbildung 8:	Verteilungen der Themen (in %) über die Entwicklungsstufen in Abhängigkeit vom Alter	143
Abbildung 9:	Häufigkeiten der Entwicklungsniveaus von vier Themen (in %) über die Meßzeitpunkte	146
Abbildung 10:	Entwicklungsverlauf des themenübergreifenden Mittelwertes des Freundschaftsdilemmas für die Stadt- und Landstichprobe	155
Abbildung 11:	Entwicklungsverlauf des themenübergreifenden Mittelwertes des Autoritätsdilemmas für die Stadt- und Landstichprobe	158
Abbildung 12:	Entwicklungsverläufe des konzeptuellen Verständnisses von Versprechen und Freundschaft	161
Abbildung 13:	Entwicklungsverläufe des konzeptuellen und des situativen Freundschaftsverständnisses	163
Abbildung 14:	Entwicklungsverläufe des situativen moralischen Konfliktverständnisses und des konzeptuellen Verständnisses von Versprechen und Freundschaft	164
Abbildung 15:	Entwicklungsverläufe des situativen Verständnisses von Freundschaft und des moralischen Konflikts im Freundschaftsdilemma	165
Abbildung 16:	Entwicklungsverläufe der Entscheidungsbegründungen und der moralischen Bewertung im Freundschaftsdilemma	166
Abbildung 17:	Entwicklungsverläufe der Entscheidungsbegründungen „Freund“, der moralischen Bewertung und der Situationsdefinition im Freundschaftsdilemma	168
Abbildung 18:	Entwicklungsverläufe des situativen moralischen Konfliktverständnisses und der Verhandlungs- und Wiedergutmachungsstrategien im Freundschaftsdilemma ..	170

Abbildung 19:	Entwicklungsverläufe des konzeptuellen Verständnisses von Autorität und Geschwister sowie des situativen moralischen Verständnisses im Autoritätsdilemma	171
Abbildung 20:	Entwicklungsverläufe des situativen Konflikt- und Freundschaftsverständnisses im Freundschaftsdilemma (Fr.) sowie des situativen moralischen Verständnisses im Autoritätsdilemma (Aut.)	173
Abbildung 21:	Entwicklungsverläufe der moralischen Bewertung im Freundschaftsdilemma (Fr.) und der moralischen Urteilsbegründungen im Autoritätsdilemma (Aut.)	174
Abbildung 22:	Entwicklungsverläufe des konzeptuellen Verständnisses von Versprechen sowie der Freundschafts-, Autoritäts- und Geschwisterbeziehung	175
Abbildung 23:	Entwicklungsverläufe der Konzepte und Themen mit signifikanten Stadt-/Landunterschieden: Freundschaftsdilemma	180
Abbildung 24:	Entwicklungsverläufe der Konzepte und Themen mit signifikanten Stadt-/Landunterschieden: Autoritätsdilemma	181
Abbildung 25:	Entwicklungsverläufe der themenübergreifenden individuellen Mittelwerte des Freundschaftsdilemmas in Abhängigkeit vom Fähigkeitsniveau	183
Abbildung 26:	Entwicklungsverläufe der themenübergreifenden individuellen Mittelwerte des Autoritätsdilemmas in Abhängigkeit vom Fähigkeitsniveau	184
Abbildung 27:	Entwicklungsniveaus der Begründungen für die Handlungsoptionen im Freundschaftsdilemma in Abhängigkeit von der eigenen Entscheidungsrichtung	188
Abbildung 28:	Verteilung der Inhalte in Abhängigkeit vom Kontext	196
Abbildung 29:	Verteilung der Inhaltskategorien in Abhängigkeit von Stufe	197
Abbildung 30:	Verteilung der Typen in Abhängigkeit von Stufe und Kontext	198
Abbildung 31:	Verteilungen der individuellen Konsistenzen im praktischen und moralischen Urteil im Freundschaftsdilemma	199
Abbildung 32:	Praktische Entscheidung „Freund“: Moralische Konfliktinterpretation in Abhängigkeit vom Alter	202
Abbildung 33:	Praktische Entscheidung „Kino“: Moralische Konfliktinterpretation in Abhängigkeit vom Alter	203

Vorwort

Ein Vorwort, das nicht der Autor (im vorliegenden Fall: die Autorin) des Buches selbst geschrieben hat, setzt sich wenigstens drei Verdächtigungen aus: Man möchte vorab die Publikation eines Werkes rechtfertigen, das sich nicht von selbst versteht; man will eine Kaufempfehlung geben, weil man den spontanen Entscheidungen potentieller Käufer mißtraut; oder ein älterer Wissenschaftler trachtet danach, sich mit den akademischen Federn eines jüngeren Kollegen zu schmücken. Keiner der Gründe trifft für dieses Vorwort zu.

Wenn man den akademischen Weg einer Wissenschaftlerin von der Studienzeit bis zur erfolgreichen Habilitation zuerst als Hochschullehrer begleitet und später als Kollege beobachtet hat, dann erfüllt man die Bitte der Autorin gern, einem interessanten wissenschaftlichen Werk ein paar Worte vorauszuschicken.

Die vorliegende Forschungsmonographie zur Entwicklung der sozialen und moralischen Sensibilität von der Kindheit bis zum Jugendalter erfüllt alle Kriterien eines hervorragenden wissenschaftlichen Werkes:

- Das Buch ist einem interessanten Thema gewidmet, denn die Aufklärung der komplizierten Zusammenhänge zwischen sozialer und moralischer Entwicklung dürfte nicht nur professionelle Sozialwissenschaftler, sondern auch viele nachdenkliche Laien faszinieren.
- Das Buch enthält einen fundierten Überblick über das, was wir zu diesem Thema bereits wissen. Die verarbeitete Literatur reicht von den philosophischen Grundlagen psychologischer Moraltheorien über die vielfältigen Studien zur moralischen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter bis zu jenen Arbeiten, die sich mit den Zusammenhängen zwischen interpersonalen Beziehungen und moralischem Handeln auseinandersetzen.
- Das Buch enthält neue wissenschaftliche Erkenntnisse zur Entstehung und Veränderung interpersonaler wie moralischer Sensibilitäten in der Kindheit. Dabei stützt sich die Verfasserin auf die Ergebnisse einer von ihr zusammen mit Wolfgang Edelstein durchgeführten Längsschnittstudie zur Untersuchung individueller Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit von gesellschaftlichen und sozioökologischen Bedingungen.
- Das Buch ist in einer Form geschrieben, die nicht nur den notorischen Vorwurf widerlegt, Sozialwissenschaftler würden durch ihren professionellen Publikationsstil das Bild ihrer eigenen Wissenschaft in der Öffentlichkeit schädigen, sondern die Verfasserin ermöglicht es dem Leser auch, ein schwieriges Forschungsvorhaben in seinen philosophischen Voraussetzungen, methodologischen Grundlagen, empirischen Befunden und theoretischen Interpretationen Schritt für Schritt zu begleiten und dadurch besser zu verstehen.

Dem Buch von Frau Keller sind deshalb viele Leser zu wünschen; Leser, die nicht nur bestrebt sind, Neues und Interessantes über einen grundlegenden Aspekt individueller wie gesellschaftlicher Entwicklung zu erfahren, sondern Leser, die sich auch intellektuell mit den wissenschaftlich beantworteten und den dadurch neu aufgeworfenen Fragen auseinandersetzen wollen. Solche Leser dürfen persönlichen Gewinn und praktischen Nutzen – auch im Umgang mit heranwachsenden, nach sozialer und moralischer Orientierung suchenden Kindern – erwarten.

Franz Emanuel Weinert
München, im Juli 1995

Danksagung

Mehr Personen, als ich nennen kann, haben zu diesem Buch beigetragen: durch die Diskussion der theoretischen Ideen und der Fragestellungen und ihrer empirischen Umsetzung, durch die Teilnahme an der Erhebung und Auswertung der Daten, durch die Diskussion der Befunde und deren Rückbezug auf die Theorie sowie durch geduldige und unterstützende Teilnahme am Prozeß der Entstehung dieser Arbeit. Ihnen allen gilt mein Dank für ihre Anregungen und ihre Unterstützung.

Diese Arbeit ist Teil der Längsschnittstudie „Individuelle Entwicklung und soziale Struktur“, die unter der Leitung von Wolfgang Edelstein im Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführt wird. An der Planung und Durchführung dieser Studie bin ich von Anfang an beteiligt. Meine Arbeit an dem Teilprojekt soziomoralische Entwicklung, dem Gegenstand dieses Buches, wurde anfangs durch ein Stipendium der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert.

Die Arbeit steht im Schnittpunkt von Psychologie, Philosophie und Soziologie. Die interdisziplinären Diskussionen am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, im Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation und auf mehreren vom Forschungsbereich veranstalteten Tagungen zur Entwicklung der sozialen und moralischen Kognition haben meine Sichtweise auf das Forschungsthema geprägt. Wolfgang Edelstein danke ich für teilnehmende Unterstützung, theoretische Anregungen und kritische Diskussionen, die über die Grenzen meiner Disziplin hinausreichen. Franz E. Weinert hat dafür Sorge getragen, daß diese Arbeit dennoch disziplinär verankert blieb. Auch ihm bin ich für kritische Diskussionen und für die kontinuierliche Anteilnahme an dieser Arbeit zu großem Dank verpflichtet. Diskussionen mit Jürgen Habermas haben mir den Zusammenhang philosophischer und entwicklungspsychologischer Konzepte verdeutlicht. Die intensiven Gespräche mit Augusto Blasi waren eine Quelle fortdauernder Anregung.

Die Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen im Zusammenhang des gemeinsamen Forschungsprojekts war über die Jahre hinweg eine Stimulierung für theoretische und methodische Ideen und eine hilfreiche Unterstützung für die Bewältigung der vielfältigen Probleme, die eine anspruchsvolle Längsschnittstudie aufwirft. Karl Wahlen, Eberhard Schröder und Volker Hofmann danke ich für methodische Diskussionen und Beratungen, auch Siegfried Hoppe-Graff und Reinhold Kliegl möchte ich hier nennen. Siegfried Reuss hat zur konzeptuellen Fundierung der Entwicklungsstufen beigetragen.

Die Erhebung der Interviews wurde in Island durchgeführt. Ohne die engagierte und zuverlässige Mitarbeit der isländischen Kolleginnen und Kollegen wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Insbesondere möchte ich Erla Kristjánsdóttir,

Gudridur Sigurdardóttir und Gyda Jóhannsdóttir, Ingibjörg Gudmundsdóttir, Ólafur Jóhannsson und Sigrún Adalbjarnardóttir danken, die als Interviewer ihre pädagogische Kompetenz über Jahre in das Projekt eingebracht haben.

An der Erstellung der Auswertungsmanuale waren über die Jahre hinweg folgende studentische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen beteiligt: Michael Maute, Michael Mönnig, Cornelia von Essen, Karin von Rosen, Doris Hoffmann, Tobias Krettenauer, Susann Jacob und über den längsten Zeitraum hinweg Peter Schuster. Ihnen allen möchte ich für die Kooperation danken. Mike Petersen und insbesondere Christine Schmid haben mir bei der statistischen Analyse der Daten beigegeben und alle technischen Probleme mit Sorgfalt und Kreativität überwunden. Die kritische Durchsicht des empirischen Teils der Arbeit durch Christine Schmid war mir eine große Hilfe.

Wolfgang Lempert, Siegfried Reuss, Franz E. Weinert und Wolfgang Edelstein gaben konstruktive Kommentare von der ersten bis zur vorliegenden Fassung des Buches. Für die sorgfältige Lektüre des Manuskripts danke ich Jürgen Baumgarten.

Dem Sekretariat des Forschungsbereichs Entwicklung und Sozialisation danke ich für die Hilfe bei der Erstellung des Manuskripts. Mein besonderer Dank gilt der Unterstützung durch Irene Beyersdorff, die mir bei der Fertigstellung des Textes hilfreich zur Seite gestanden hat. Für die technische Hilfe bin ich dem Zentralen Sekretariat zu großem Dank verpflichtet, insbesondere Erna Schiwietz, Doris Gampig und Robert Michaels.

Mein Dank gilt auch meiner Familie für Einfühlung, Geduld und berufliche Freiräume. Meine Kinder Anna-Lilja und Benjamin Edelstein haben mein Verständnis für den Forschungsgegenstand tiefer bereichert, als man es dem wissenschaftlichen Produkt ansieht – nicht zuletzt durch die moralrelevanten Konflikt Diskussionen in der Familie.

Ich hoffe, daß dieses Buch dazu beiträgt, die Erinnerung an Lawrence Kohlberg und sein Werk zu bewahren. Die Auseinandersetzung mit ihm hat diese Arbeit auch dort nachhaltig geprägt, wo sie kritische Distanz zu seiner Theorie hält. Seinem Interesse und seiner Fürsorge verdankt die Arbeit mehr, als sie aufzeigen kann.

Kapitel 1

Einleitung

Thema dieser Untersuchung ist die Entwicklung des Verständnisses interpersonalen Beziehungen und moralischer Regeln sowie interpersonalen und moralischen Sensibilität im Kontext erfahrungsnaher Konfliktsituationen. In moralrelevanten Konflikten des Alltagslebens bezieht sich die ethische Dimension des Handelns darauf, „how interests and claims should be pursued and whether they sometimes should not be pursued, remembering always they are pursued in a world of relationships“ (Emmet, 1966, S. 53). Ähnlich begreift Melden moralische Entwicklung als die Ausbildung einer Haltung „in which we exhibit appropriate sensitivities in thought, feeling and action towards others out of a concern for them as we go about in our affairs in ways that affect their and our own interests“ (Melden, 1977, S. 18). Diese Zitate beschreiben den Gegenstandsbereich unserer Untersuchung im Schnittpunkt des Verständnisses von interpersonalen Beziehungen und moralischen Regulationen als Spezialfall allgemeinerer interpersonalen Regulationen. Die interpersonalen Regulationen, deren Entwicklung wir in dieser Arbeit untersuchen, wurden im Hinblick auf ihre spezifische moralpsychologische Relevanz ausgewählt, so wie umgekehrt die moralische Entwicklung unter dem allgemeineren Gesichtspunkt der moralrelevanten kognitiven und motivationalen Komponenten interpersonalen Sensibilität betrachtet wird.

Interpersonale Konflikte des Alltagslebens haben immer dann eine moralische Dimension, wenn Handlungen und ihre Folgen sowie die ihnen zugrundeliegenden psychischen Bedingungen im Hinblick darauf beurteilt werden können, was im Sinne von Prinzipien der Fairneß richtig und vernünftig ist und was im Sinne von moralischen Idealen gut und wünschenswert ist. Die Lösung moralrelevanter Konflikte in Alltagssituationen erfordert nicht nur ein Wissen um moralische Regeln und Prinzipien, sondern auch eine Sensibilität für Personen und Beziehungen. Dies impliziert sowohl, daß die Person Situationen im Lichte der Interessen, Gefühle und berechtigten Erwartungen aller Beteiligten wahrnimmt, als auch, daß sie in Situationen konfliktierender Ansprüche und Erwartungen die Perspektive anderer ebenso wie die eigene Perspektive einbezieht, und zwar in der Reflexion von Handlungsentscheidungen, Handlungsfolgen und auch Handlungsstrategien.

Die vorliegende Arbeit untersucht das Verständnis von Personen, Beziehungen und moralischen Regeln sowie den Prozeß des Aushandelns von Beziehungserwartungen und von moralischen Regeln in moralrelevanten Konfliktsituationen. Damit steht sie im Schnittpunkt zweier Forschungstraditionen. Einerseits beziehen wir uns auf die Tradition der kognitiv-strukturtheoretischen moralpsychologischen

Forschung, wie sie in kritischer Auseinandersetzung mit Piagets Theorie der Moralentwicklung vor allem durch Kohlberg (vgl. Rest, 1983) begründet und von Damon (1977) und Turiel (1983a) modifiziert und weitergeführt wurde. Andererseits beziehen wir uns auf die Forschungstradition der sogenannten „deskriptiven“ sozialen Kognition, die sich mit entwicklungsspezifischen Veränderungen in den sozialen Wissenssystemen und den naiven Theorien über Personen und Beziehungen befaßt (Damon, 1977; Youniss, 1980; Selman, 1984; vgl. Shantz, 1975, 1983).

Mit der Untersuchung der Entwicklung interpersonal-moralischer Sensibilität erweitern wir den Gegenstand der entwicklungspsychologischen Moralforschung und zeigen damit auch die enge Verflechtung der „präskriptiven“ und „deskriptiven“ sozialkognitiven Forschungstraditionen (vgl. Keller & Edelstein, 1991). Denn moralische Sensibilität umfaßt nicht nur das Verständnis moralischer Regeln und Verpflichtungen im engeren Sinne, sondern auch das moralrelevante Verständnis von Personen und Beziehungen, wie es in der Anteilnahme am Wohlergehen und Erleben anderer zum Ausdruck kommt. Die Entwicklung interpersonal-moralischer Sensibilität bezieht sich auf den Prozeß, mittels dessen Personen im Umgang mit Interessen, Gefühlen und Erwartungen anderer sowie mit Verpflichtungen und Verantwortungen eine moralische Balance (Haan, 1985; Nisan, 1993) in Beziehungen aufrechtzuerhalten oder herzustellen versuchen. Dabei werden mehrere Fragestellungen thematisiert, die kognitive wie auch affektiv-motivationale Aspekte enthalten und die zentralen Komponenten für die Untersuchung eines erweiterten Ansatzes moralischen Verstehens spezifizieren (Rest 1983, 1984; Keller, 1984a, 1984b):

(1) Die erste Komponente bezieht sich auf die sozialkognitiven Voraussetzungen moralischen Verstehens. Darunter fällt die Interpretation der Situation im Hinblick auf das Verständnis des psychologischen und moralischen Gehaltes der Situation. Dies umfaßt das Verständnis der Personen, ihrer Beziehungen und der in der Situation relevanten Verpflichtungen und Verantwortungen sowie ein Verständnis von Handlungen und Folgen von Handlungen anderer für das eigene Selbst und die Beziehung zwischen Selbst und anderen. Die sozialkognitive und moralische Forschung zeigt, daß die Fähigkeiten, den psychologischen und moralischen Gehalt von Situationen zu verstehen, entwicklungsspezifischen Veränderungen unterliegen (Shantz, 1975, 1983; Rest, 1983). Situationswahrnehmung erfordert auch die Bereitschaft, in Situationen konfligierender Interessen und Ansprüche die partikularen Perspektiven aller Betroffenen im Hinblick auf die subjektiven Bedürfnisse, Erwartungen und Gefühle und die relevanten Verantwortungen und Verpflichtungen des Selbst überhaupt wahrzunehmen. In einer solchen differentiellen Perspektive zeigen Untersuchungen, daß Personen sich darin unterscheiden, inwieweit sie eine Situation unter moralischen oder außermoralischen Kriterien interpretieren (Gilligan, 1980, 1991; Smetana, 1982; vgl. auch Lidz & Meyer-Lidz, 1981).

(2) Die zweite Komponente bezieht sich auf den Prozeß der moralischen Urteilsbildung und die Bestimmung der Kriterien moralischer Urteile in einer Situation. Dieser Prozeß ist der dominante Gegenstand der an Kohlberg orientierten Moralforschung. Kohlbergs Interesse galt dabei vor allem den strikten moralischen Pflichten und ihrer Begründung anhand des Gerechtigkeitskonzepts. Supererogatorische

Verpflichtungen, Gutes zu tun, oder auch allgemeinere interpersonale Verantwortungen und damit verbundene Konzepte der Fürsorge wurden dagegen vernachlässigt oder wurden sogar, nach Kohlbergs Definition, aus dem Kernbereich der Moral ausgeschlossen. Allgemeiner läßt sich die Frage stellen, auf welche Gründe Personen in der Rechtfertigung moralischer Urteile zurückgreifen.

(3) Die dritte Komponente bezieht sich auf die Relevanz moralischer Urteile für praktische Handlungsentscheidungen. Hier ist der Tatsache Rechnung zu tragen, daß moralische Urteile bzw. Motive nur eine Klasse von Gründen bilden, die praktische Entscheidungen in einer Situation motivieren. Insbesondere im Falle eines Konfliktes zwischen moralischen und egoistischen Motiven können letztere in der praktischen Entscheidung dominieren. Die Divergenz zwischen moralischem Urteil und praktischer Handlung verdeutlicht eine Untersuchung von Gerson und Damon (1978), in der Kinder die Verteilung von Bonbons unter anderen – nämlich eher selbstbezogenen – Kriterien vornahmen als den Gesichtspunkten, die sie für eine gerechte Verteilung angeführt hatten. Im Falle der Inkonsistenz zwischen moralischem Urteil und praktischer Handlungsentscheidung stellt sich einerseits die Frage, inwieweit dies mit moralischen Reaktionen des Selbst einhergeht, also zum Beispiel mit Schuldgefühlen darüber, daß die Interessen anderer gegenüber egoistischen Neigungen vernachlässigt wurden. Andererseits stellt sich die Frage, inwieweit eine solche Divergenz nicht nur situations- oder personabhängig ist, sondern auch ein Entwicklungsphänomen darstellt. Denn Untersuchungen zeigen, daß die Konsistenz zwischen moralischem Urteil und Handeln mit der Höhe der erreichten Entwicklungsstufe zunimmt (Kohlberg, 1984). Damon (1977) und Blasi (1984) haben argumentiert, daß moralische Konsistenz dann zunimmt, wenn moralische Werte Teil der Selbstdefinition der Person sind. Andere Untersuchungen zeigen, daß Personen im Falle der Verletzung moralischer Verpflichtungen Konsistenz über sogenannte praktische Erklärungen herzustellen versuchen. Rechtfertigungen und Entschuldigungen (Sykes & Matza, 1957; Scott & Lyman, 1976; Döbert & Nunner-Winkler, 1978; Keller, 1984a) bilden solche Formen der Konsistenzherstellung. Voraussetzung dafür, daß Rechtfertigungen oder Entschuldigungen eingesetzt werden, ist allerdings, daß die Person den moralischen Gehalt einer Situation in ihr eigenes Handeln einbezieht. Wie wir in einer Untersuchung aufgezeigt haben (Keller, 1984a), bilden sich diese Fähigkeiten zur Rechtfertigung im Falle der Konsistenz von moralischem Urteil und praktischer Entscheidung erst im Entwicklungsverlauf aus.

Die Entwicklung der unterschiedlichen Komponenten umfaßt einerseits kognitive Aspekte im Sinne des Verstehens von Handlungen, Personen, Beziehungen und normativen Regeln. Sie umfaßt jedoch auch affektiv-motivationale Prozesse im Sinne einer gefühlsmäßigen Anteilnahme am Wohlergehen und am Erleben anderer. Wir wollen in dieser Arbeit aufzeigen, wie sich das Verständnis anderer und die gefühlsmäßige Anteilnahme an anderen im Entwicklungsverlauf transformieren und in welcher Beziehung diese Entwicklung zur Herausbildung eines moralischen Selbst steht, das sein Handeln verantwortungsvoll plant, das heißt im Bewußtsein von Verpflichtungen und Verantwortungen und von Folgen des Handelns (Keller & Reuss, 1984; Keller & Edelstein, 1993).

Im Hinblick auf psychologische Fragestellungen der Moralentwicklung erweitert eine solche Definition den Gegenstandsbereich der Forschung. Während sich die kognitive Strukturtheorie Kohlbergs (1969, 1976) auf die entwicklungspsychologische Transformation des Verständnisses moralischer Regeln und Prinzipien richtet – vorzugsweise auf das Prinzip der Gerechtigkeit –, rückt ein weiteres zentrales Prinzip in das Blickfeld, nämlich das der Fürsorge, das Gilligan (1984, 1991) in theoretisch verengender Perspektive als zentrales Prinzip einer weiblichen Moral herausgestellt hat (vgl. Nunner-Winkler, 1991). Dieses Prinzip spielt auch in den Forschungen zum Altruismus eine zentrale Rolle (Eisenberg, 1982; Hoffman, 1984) und wurde neuerdings von Habermas (1991a, 1991b) unter dem Begriff der Solidarität als das zweite zentrale moralische Prinzip dem der Gerechtigkeit zur Seite gestellt.

Psychologisch stellt sich ferner die Frage nach den Anwendungsbedingungen von moralischen Prinzipien der Verpflichtung und Verantwortung in Situationen konkreter moralischer Entscheidungsfindung. Dabei geht es um Situationsdeutungen und Entscheidungen im Lichte der Folgen des Handelns für die Betroffenen und um Fragen nach dem Umgang mit Folgen der Verletzung moralischer Verpflichtungen und Verantwortungen. Diese Fragen der Anwendung moralischer Regeln in konkreten Handlungssituationen sind von den Fragen der Begründung der Geltung moralischer Regeln zu unterscheiden (vgl. Habermas, 1991b). Beide Fragen sind nicht nur in der Ethiktheorie, sondern auch in der entwicklungspsychologischen Forschung relevant und dort bisher nicht systematisch voneinander unterschieden worden (vgl. auch Döbert, 1987; Reuss & Becker, 1993). Das Problem der Anwendung stellt sich in zweifacher Hinsicht, wenn es um die Reflexion praktischer Handlungsentscheidungen in Situationen geht, in denen Verpflichtungen und Verantwortungen mit egoistischen Interessen konkurrieren und moralische Motive nur eine Klasse von Motiven sind, die praktische Handlungsentscheidungen beeinflussen (Rest, 1984).

Wir gehen von der Annahme aus, daß moralische Sensibilität in sozialen Beziehungen entsteht und im Entwicklungsprozeß genetischen Transformationen unterliegt. Diese Annahme legt es in entwicklungspsychologischer Perspektive nahe, das Verständnis von Verantwortungen und Verpflichtungen und die Reflexion moralischer Entscheidungsfindung zunächst in partikularen, affektiv bedeutsamen und engen Beziehungen zu untersuchen. Denn personale und informelle Beziehungen bieten mit den für sie typischen starken und affektiv getönten interpersonalen Erwartungen und dem Zwang zur Reziprozität bessere Möglichkeiten, die genetischen Ursprünge von Verpflichtungen und Verantwortungen zu verstehen, als formale Rollenbeziehungen, die durch festgelegte Rechte und Pflichten oder starke Autoritätsstrukturen gekennzeichnet sind. Die Tatsache, daß insbesondere die letzteren Gegenstand der an Kohlberg orientierten Forschung gewesen sind, wirft die Frage dieser Untersuchung auf, ob das frühe moralische Verstehen durch die Untersuchungen in der Kohlberg-Tradition adäquat erfaßt werden kann (Damon, 1977; Rest, 1984; Keller, 1990).

In der vorliegenden Arbeit untersuchen wir die Entwicklung moralischer Sensibilität in zwei Typen von intimen Beziehungen, denen auch in der entwicklungspsychologischen Forschung zur Moralentwicklung eine besondere Bedeutung zugesprochen wurde: Einerseits handelt es sich dabei um die Eltern-Kind-Beziehung als Prototyp

einer asymmetrischen Autoritätsbeziehung und andererseits um die Peer-Beziehung als Prototyp einer symmetrischen Beziehung zwischen Gleichen (Piaget, 1973; Damon, 1977; Youniss, 1980; Krappmann, 1991a). Moralische Verpflichtungen in der Eltern-Kind-Beziehung waren ebenfalls Gegenstand der an Kohlberg orientierten Forschung (vgl. Colby & Kohlberg, 1987), wurden jedoch dort nicht als spezielles Thema behandelt, da die Inhalte und Kontextuierungen von Dilemmata in der Kohlberg-Tradition als beliebig betrachtet werden. Das Thema Freundschaft – das auch Gegenstand der Ethiktheorie ist – wurde in der entwicklungspsychologischen Forschung nur selten unter moralischen Gesichtspunkten untersucht. Erst neuerdings gewinnen Beziehungen – darunter insbesondere Freundschaft – als Kontexte moralischer Entwicklung Bedeutung (vgl. neuerdings Berndt, 1993; Miller & Bersoff, 1993). Dabei eignet sich Freundschaft als spezieller Typ einer affektiv bedeutsamen und zugleich im Prinzip egalitären Beziehung besonders, die Genese interpersonal-moralischer Sensibilität in Beziehungen zu rekonstruieren.

Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind soziale Beziehungen und moralische Verpflichtungen in allgemeiner und situationsspezifischer Sicht. Wir untersuchen das allgemeine Verständnis interpersonaler Erwartungen in engen Freundschaften und in der Eltern-Kind-Beziehung sowie das Verständnis der moralischen Norm des Versprechens als einer zentralen moralischen Verpflichtung. Zudem untersuchen wir die Reflexion eines moralrelevanten Konflikts in der Eltern-Kind-Beziehung und in einer engen Freundschaftsbeziehung, in dem jeweils die moralische Verpflichtung des Versprechens und allgemeine interpersonale Erwartungen und Verantwortungen eine Rolle spielen. Die Verantwortungen und Verpflichtungen beziehen sich auf nahestehende Personen (Freund, Eltern, Geschwister) oder eine (eher) fremde Person (ein neu zugezogenes Kind).

Während die moralische Verpflichtung des Versprechens unter das Prinzip der Gerechtigkeit subsumiert wurde, lassen sich die allgemeinen und speziellen interpersonalen Verantwortungen unter den Prinzipien von Fürsorge und Solidarität fassen. Wie sich solche interpersonalen Verantwortungen in partikularen Beziehungen entwickeln, ist kaum untersucht worden. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, inwieweit bereits in der Kindheit eine Sensibilität für moralische Normen und für die Belange und das Wohlergehen anderer Personen besteht, und wie sich die moralische Sensibilität von der Kindheit bis zum Jugendalter transformiert.

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Konstruktion einer sozialkognitiven Theorie der Moralentwicklung, die das Verständnis moralischer Regeln und Verantwortungen in Beziehungen und damit das Verständnis von Personen, Beziehungen und Regeln gleichermaßen umfaßt. Ansätze dieser Theorie sind in zahlreichen Arbeiten zu finden, die im Rahmen des Längsschnittprojekts „Individuelle Entwicklung und soziale Struktur“ entstanden sind (vgl. u.a. Keller, 1980, 1984a, 1984b, 1986, 1990; Keller & Reuss, 1984, 1986; Keller & Edelstein, 1986, 1991, 1993). In der vorliegenden Arbeit werden diese Ansätze aufgenommen und in zweierlei Hinsicht weitergeführt: Einerseits werden die vorliegenden Forschungsbefunde im Hinblick auf die Theorie strukturiert, wobei unsere eigenen früher publizierten Forschungsergebnisse bereits Teil des Forschungsfeldes sind und zur Theorieentwicklung in die-

sem Bereich beigetragen haben. Andererseits wird die sozialkognitive Theorie der Entwicklung interpersonal-moralischer Sensibilität anhand der umfassenden Analyse der Längsschnittdaten belegt und weitergeführt.

In den folgenden Kapiteln werden wir zunächst die verschiedenen Aspekte des Konzepts der moralischen Sensibilität theoretisch beleuchten. Die einzelnen Kapitel des theoretischen Überblicks über die bisherigen Forschungen nehmen die Themen auf, die auch Gegenstand der empirischen Arbeit sind. Wir verankern diese psychologische Entwicklungstheorie in der Ethiktheorie, zu der die entwicklungspsychologische Moralforschung eine besondere Affinität besitzt. Wir werden zunächst in Kapitel 2 aufzeigen, in welchen kontroversen ethiktheoretischen Positionen die Konzepte, die wir entwicklungspsychologisch untersuchen, verankert sind. Von besonderer Bedeutung sind für uns die zentralen konfligierenden Positionen rationaler und emotivistischer Ethiktheorien, und zwar im Hinblick auf die Frage nach unterschiedlichen moralischen Prinzipien von Gerechtigkeit und Fürsorge oder Solidarität und auf die Rolle von Kognition und Emotion im moralischen Urteil und Handeln.

In Kapitel 3 werden die entwicklungspsychologischen Theorien diskutiert, die in mehr oder weniger enger Anlehnung an die konfligierenden ethiktheoretischen Positionen entstanden sind und die für unsere empirische Arbeit besondere Bedeutung haben. Zunächst wird der kognitiv-strukturtheoretische Ansatz erörtert, der von Piaget begründet (Abschnitt 3.1) und von Kohlberg weitergeführt wurde (Abschnitt 3.2). Beide Theorien lehnen sich eng an die rationalistische Tradition der Moral an und weisen dem Prinzip der Gerechtigkeit eine zentrale Bedeutung zu. Der Entwicklungstheorie Kohlbergs kommt in unserer Arbeit besonderes Gewicht zu, da wir uns auf diese Theorie beziehen und sie kritisch weiterentwickeln wollen. Von besonderer Relevanz ist Kohlbergs Differenzierung von Struktur- und Inhaltsaspekten moralischer Argumentationen, für die wir im Rahmen unserer Arbeit ein alternatives Modell entwickeln. Schließlich rekonstruieren wir Kohlbergs Entwicklungsstufen am Beispiel der Entwicklung des Verständnisses der Versprechensnorm, die auch Gegenstand unserer eigenen Untersuchung ist, und weisen dabei Probleme der Theorie in der Definition der ersten beiden („präkonventionellen“) Stufen des moralischen Urteils auf.

In Abschnitt 3.3 werden die entwicklungspsychologischen Arbeiten diskutiert, die sich mehr oder weniger explizit an emotivistische Moraltheorien anlehnen und die aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Rolle von Gefühlen im Prozeß des moralischen Urteilens und Handelns fokussieren. Zunächst wird Hoffmans Theorie erörtert, die Moralentwicklung in engem Zusammenhang mit der Entwicklung von empathischen Gefühlen sieht. In den weiteren Abschnitten wird die Entwicklung moralischer Gefühle, und zwar insbesondere die Entwicklung von Scham- und Schuldgefühlen thematisiert. Schließlich analysieren wir die Entwicklung moralischer Urteile in Situationen prosozialen Handelns, in denen Gefühlen der Sympathie eine besondere Bedeutung zukommt.

Abschnitt 3.4 untersucht kognitive und affektive Aspekte der Entwicklung des moralischen Selbst. In diesem Zusammenhang wird insbesondere das Konzept der Konsistenz bzw. Inkonsistenz zwischen moralischem Urteil und praktischen Handlungsentscheidungen erörtert. Abschnitt 3.5 lokalisiert die Moralentwicklung im Kon-

text von Beziehungen und integriert die Entwicklung von Beziehungsvorstellungen in die Moralforschung.

Abschnitt 3.6 hat die frühe Moral zum Gegenstand. Hier diskutieren wir die kontroversen Positionen, die sich im Hinblick auf die Frage ergeben haben, ob Kinder einen moralischen Standpunkt einnehmen können und ob bzw. inwieweit sie sensibel für die Belange anderer Personen sind. Im Anschluß an diese Debatte werden in Abschnitt 3.7 Fragen der Einheitlichkeit bzw. der Kontextspezifität in der Entwicklung moralischer Vorstellungen diskutiert. In Abschnitt 3.8 schließlich bemühen wir uns in Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Positionen um eine sozial-kognitive Rekonzeptualisierung der Moralentwicklung. Struktur- und Inhaltsaspekte soziomoralischen Verstehens werden im Rahmen einer Theorie des naiven Handlungsverstehens definiert, in der die Entwicklung soziomoralischer Sensibilität als die Entwicklung naiver Theorien von Handlung, Personen, Beziehungen und Regeln sowie die Entwicklung eines moralischen Selbst verstanden wird.

Empirisch beschreibt die Arbeit die Entwicklung des interpersonalen und moralischen Denkens anhand longitudinaler Analysen des Entwicklungsverlaufs vom Kindes- zum Jugendalter. Kapitel 4 spezifiziert die Fragestellungen und Methoden der empirischen Untersuchung zur Entwicklung des allgemeinen Verständnisses von sozialen Regeln und Beziehungen und der situationsspezifischen Anwendung dieses Wissens im Kontext von erfahrungsnahen Handlungsdilemmata. Die Ergebnisse werden in Kapitel 5 dargestellt: (1) die Beschreibung der Entwicklungsstufen des soziomoralischen Denkens in den unterschiedlichen inhaltlichen konzeptuellen und situationsspezifischen Themen; (2) die Analyse der altersspezifischen Verteilungen in den einzelnen Themen im Entwicklungsverlauf; (3) die Frage nach Konsistenz und Variabilität sowie nach systematischen Verschiebungen in der Genese von Themen bzw. Teilkonzepten des soziomoralischen Verstehens; (4) interindividuelle Differenzen und ihre Stabilität im Entwicklungsverlauf; (5) die Rekonstruktion der internen Entwicklungsdynamik in der Genese des soziomoralischen Verstehens; (6) die Entwicklung des moralischen Selbst anhand der Beziehung zwischen Struktur- und Inhaltsaspekten des Verstehens und anhand der Beziehung zwischen praktischen Handlungsvorstellungen und moralischen Urteilen. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der Untersuchung im Lichte der theoretischen Darstellungen reflektiert.

Kapitel 2

Philosophische Grundlagen moralpsychologischer Forschung

Im folgenden werden zunächst die für unsere Arbeit relevanten kontroversen ethiktheoretischen Überlegungen diskutiert, auf die sich auch entwicklungspsychologische Forschungen zur Moral in unterschiedlich expliziter Weise beziehen. Wir teilen die Ansicht von Blasi (1993), daß die Berufung auf ethische Theorien die Validität (entwicklungs-)psychologischer Moraltheorien nicht ohne weiteres stützt und schon gar nicht Entscheidungen über alternative Theorien oder die Bedeutsamkeit unterschiedlicher moralischer Prinzipien zuläßt, etwa von Gerechtigkeit und Fürsorge oder Solidarität. Es scheint indessen sowohl interessant als auch notwendig, gerade bei einem psychologischen Forschungsgegenstand wie Moral und Moralentwicklung, der eine besondere Affinität zu philosophischen Theorien besitzt, der Frage nachzugehen, inwieweit die Bezugnahme auf unterschiedliche philosophische Theorien das Augenmerk auf unterschiedliche Fragestellungen und damit auf unterschiedliche Prozesse der moralischen Entwicklung lenkt (Habermas, 1991b) und damit auch unterschiedliche methodische Vorgehensweisen für die psychologische Forschung nahelegt.

Wir werden freilich auf konfligierende Positionen lediglich im Rahmen des kognitiv-entwicklungspsychologischen Ansatzes eingehen, der unserer eigenen Arbeit zugrunde liegt. Die gegenwärtig prominenten konfligierenden theoretischen Positionen der kognitiv-entwicklungspsychologischen Moralforschung, die für unsere Arbeit relevant sind, werden paradigmatisch repräsentiert. Der im Anschluß an die Arbeiten von Piaget weitergeführte kognitiv-strukturtheoretische Ansatz von Kohlberg, in dem das Prinzip der Gerechtigkeit zentrale Bedeutung hat, ist in rationalen Moraltheorien in der Nachfolge Kants verankert (Rawls, 1971; Frankena, 1972, 1991; Hare, 1981; Gert, 1983; Habermas, 1983, 1991b). Die in unterschiedlichen Forschungstraditionen begründeten Ansätze von Hoffman, Eisenberg und Gilligan beziehen sich auf Moraltheorien (Brandt, 1979; Blum, 1980), in denen moralischen Gefühlen eine besondere Bedeutung zugesprochen wird, und die sich mehr oder weniger stark von den rationalen Theorien abgrenzen. Hoffman thematisiert insbesondere empathische und altruistische Gefühle, während Gilligan, deren Arbeit in feministischer Perspektive große Resonanz hatte (vgl. Nunner-Winkler, 1991), das Prinzip der Fürsorge als alternatives moralisches Prinzip gegenüber dem Prinzip der Gerechtigkeit zu bestimmen versucht. Dieses Prinzip ist in der Tradition christlicher Liebesethiken verankert, wird aber auch von rationalen Ethiktheoretikern aufgenommen (vgl. Frankena, 1972; Habermas, 1991b). Im folgenden sollen einige Grundannahmen dieser Ansätze

skizziert werden, um in diesem Rahmen das Konzept der soziomoralischen Entwicklung in umfassenderer Weise zu bestimmen.

2.1 Moralisches Handeln: Eine ethiktheoretische Bestimmung

Mit Habermas (1983, 1991b) verstehen wir moralisches Handeln als verständigungsorientiertes Handeln, das auf die Zustimmung aller in einer moralischen Konfliktsituation Betroffenen angewiesen ist (Keller & Reuss, 1984, 1986). Moralisches Handeln ist prinzipiell auf Diskurse angewiesen, in denen die von Entscheidungen Betroffenen mit Hilfe von Gründen Lösungen für Konflikte suchen müssen. Diese Notwendigkeit zur Begründung macht moralisches Handeln zum „rationalen“ Handeln, obwohl es keinesfalls in diesem aufgeht oder hinreichend mit dem Begriff „rational“ zu beschreiben ist. Im Vergleich zum zweckrationalen Handeln, das an Kriterien der Vernunft im Sinne von Rationalität orientiert ist, ist verantwortliches oder verständigungsorientiertes bzw. moralisches Handeln an Kriterien der Vernünftigkeit im Sinne moralischer Verantwortung orientiert. Wie läßt sich nun moralisches von zweckrationalem Handeln abheben? Nach Harman (1981, S. 125) wird das moralische Sollen als ein Sollen der Rationalität in Verbindung mit einem Zusätzlichen bestimmt. Die Bestimmung dieses Zusätzlichen ist Gegenstand verschiedener philosophischer wie auch psychologischer Untersuchungen. Im (zweck-)rationalen Handeln (vgl. Richards, 1971), das am Kriterium des Erfolgs orientiert ist, geht es lediglich darum, Handeln im Sinne der Regeln der Klugheit zu orientieren, um so eine optimale Realisierung gewünschter Ziele zu garantieren. Zweckrationales Handeln läßt jedoch die Frage danach offen, wie Ziele, Mittel, Strategien und auch Handlungsfolgen im Lichte der Verantwortung gegenüber anderen, die von diesem Handeln betroffen sind, zu rechtfertigen sind. Denn vernünftiges, das heißt moralisches Handeln mißt sich nicht am Erfolg, sondern daran, was von einem moralischen Standpunkt her richtig oder falsch ist. Der moralische Standpunkt (Frankena, 1972; Baier, 1974) ist jener Standpunkt, von dem aus moralische Fragen unparteiisch beantwortet werden können. Er beinhaltet die Notwendigkeit, in einem moralischen Konflikt die Perspektiven aller Betroffenen einzubeziehen und die Zustimmung aller von Entscheidungen Betroffenen zu suchen. Um diese Zustimmung zu erreichen, müssen Argumente gefunden werden, die von allen Beteiligten akzeptiert werden können. Damit wird die Begründung zu einer zentralen Aufgabe im Prozeß der moralischen Entscheidungsfindung. Dies gilt unabhängig davon, ob – wie im kontraktualistischen Ansatz von Rawls (1971) – mögliche Lösungen im Urzustand oder – wie nach Habermas – im realen Diskurs der Betroffenen gesucht werden. Andererseits erfordert die Aushandlung fairer Kompromisse, welche die legitimen Ansprüche aller berücksichtigen, Rücksicht auf die Folgen konkreter Entscheidungen für die Betroffenen. Insofern müssen auch allgemeingültige Prinzipien stets im Lichte konkreter Lebensumstände reflektiert werden. Damit wird der rigoros prinzipienorientierte Ansatz Kants überwunden, nach dem weder die Berufung auf andere (z.B. Autorität, Tradition) noch auf die Folgen, die moralisches Handeln nach sich zieht, ein hinreichender Beleg für

moralisch richtiges Handeln ist. Was in einer bestimmten Situation als moralisch richtig gilt, ergibt sich allein aus bestimmten Regeln und Prinzipien.

Habermas (1991b, S. 65) weist zugleich auf die Notwendigkeit hin, Fragen der Rechtfertigung allgemeingültiger Normen von Fragen der Anwendung von Normen in konkreten Situationen zu unterscheiden. Während die Frage nach der Rechtfertigung allgemeiner Prinzipien in der Tradition Kants eine Abstraktion von den konkreten Bedingungen des Einzelfalls erfordert, müssen bei Fragen der Anwendung gültige Normen und Prinzipien im Lichte der konkreten Umstände der Situation abgewogen und legitime Ausnahmen von gültigen Normen begründet werden. Fragen der Anwendung sind allerdings gegenüber Fragen der Begründung von Normen vernachlässigt worden. Unter entwicklungspsychologischen und auch psychologischen Gesichtspunkten sind dagegen insbesondere die Fragen der Anwendung bedeutsam.

Im folgenden soll zunächst aufgezeigt werden, welche substantiellen moralischen Prinzipien allgemeine Geltung beanspruchen können und damit auch als Gegenstände psychologischer Forschung Bedeutung gewinnen.

2.2 Zentrale moralische Prinzipien der Verpflichtung: Gerechtigkeit und Anteilnahme

Aus der moralphilosophischen Perspektive lassen sich zwei substantielle Prinzipien unterscheiden, die beide im Rahmen der entwicklungspsychologischen Forschung und auch in unserer eigenen Arbeit von Bedeutung sind (Rawls, 1971; Frankena, 1972; Habermas, 1983, 1991a, 1991b). Sie ergeben sich aus den zentralen Handlungsproblemen, die Habermas folgendermaßen zusammenfaßt:

„Alle Moralen kreisen um Gleichbehandlung, Solidarität und allgemeines Wohl; das sind aber Grundvorstellungen, die sich auf die Symmetriebedingungen und Reziprozitätserwartungen des kommunikativen Handelns zurückführen.“ (Habermas, 1983, S. 17)

Die beiden Prinzipien definieren einerseits den moralischen Kernbereich der Sollensverpflichtungen und andererseits der moralischen Ideale (Gert, 1983). Das Prinzip der Gerechtigkeit definiert, was moralisch richtig oder falsch ist (sog. negative moralische Pflichten), und reguliert Handlungen, die für alle gleichermaßen verpflichtend sind. Das Prinzip der Wohltätigkeit (Frankena, 1991) oder Solidarität (Habermas, 1991a, 1991b) reguliert Handlungen von Sympathie und Fürsorge für das Wohlergehen anderer und definiert, was im Sinne moralischer Ideale gut oder schlecht ist (positive moralische Pflichten). Anhand dieser beiden Prinzipien lassen sich zugleich Klassen von Gründen für moralisch und interpersonal gerechtfertigte Handlungen definieren.

Das Prinzip der Fairneß gewinnt seine moralische Verbindlichkeit aus der gemeinsamen Teilhabe aller am System sozialer Interaktion und sozialer Regelungen, in denen alle Personen gleichermaßen von sozialen Praktiken der Reziprozität profitieren. Eine zentrale moralische Verpflichtung, die sich aus dem Prinzip der Fairneß ableitet, bildet die Norm des Versprechens (Searle, 1969; Austin, 1975; Melden, 1977). Im Akt des Versprechens wird eine Handlungsintention ausgedrückt, die Gewißheit über zukünftiges Handeln vermittelt und dieses damit erwartbar und plan-

bar macht. Erwartbarkeit und Planbarkeit stellen zentrale Parameter des interpersonalen Handelns dar (vgl. Luhmann, 1989), und das Prinzip der Fairneß gebietet, Interaktionsteilnehmern die Verlässlichkeit der Interaktion zu garantieren. Von der Aufrechterhaltung dieser sozialen Praxis profitieren also alle an der Interaktion Beteiligten.

Die Verletzung moralischer Verpflichtungen, also die Nichteinhaltung von Versprechen sowie auch der Gebrauch von Lügen, gelten als moralisch falsch, da sie das Prinzip der Fairneß verletzen. Sie können nur unter besonderen Bedingungen moralisch gerechtfertigt werden. Das Prinzip der Generalisierbarkeit bildet einen Maßstab, anhand dessen die Gründe für die Verletzung allgemein akzeptierter moralischer Regeln unter moralischen Gesichtspunkten gerechtfertigt werden können (Singer, 1975). Nur wenn ein Grund für alle Beteiligten gleichermaßen Geltung hat, ist er moralisch akzeptabel. Umgekehrt bilden die moralischen Verpflichtungen, Versprechen einzuhalten oder auch wahrhaftig zu sein, „gute“ und damit moralisch gerechtfertigte Gründe für moralische Handlungen („prima facie“-Gründe im Sinne von Ross, 1963).

Prinzipien der Wohltätigkeit und Fürsorge bilden demgegenüber die Grundlage für moralisch gutes Handeln unter dem Gesichtspunkt der Sympathie und Anteilnahme an anderen (vgl. Richards, 1971). Während für Frankena (1972) Handlungen der Wohltätigkeit über die strikten moralischen Pflichten hinausgehen und daher nicht gleichermaßen verpflichtend für alle gelten können, bestimmt Habermas in seinen neueren Arbeiten (1991a) die beiden Prinzipien als komplementär und auf die gleiche Wurzel der Moral zurückgehend, auf Gleichbehandlung und solidarische Reziprozität. Die unterschiedliche Bestimmung läßt sich auch so begreifen, daß Handlungen der Fürsorge und der Orientierung am Wohlergehen anderer unterschiedliche Klassen von Handlungen umfassen: Rücksichtnahme und Empathie im alltäglichen Handeln, die gleichsam als minimale Verpflichtungen im Zusammenleben für alle und speziell für nahestehende Personen gelten, aufopferungsvolles Handeln in extremen Situationen oder spezielles Hilfeverhalten gegenüber Personen, das nicht generalisiert gefordert werden kann.

Die Prinzipien der Verpflichtung dienen der Regulation des Handelns in sozialen Systemen, die in ihrem Grad der Abstraktheit variieren können. Nach Rawls (1971) umfassen sie Verpflichtungen im Rahmen von Familie und Freundschaft gleichermaßen wie generalisierte Verpflichtungen gegenüber sozialen Systemen oder der Gesellschaft. Sie ergeben sich nach Tugendhat (1993b) weitgehend aus der „Goldenen Regel“: Verhalte dich so gegenüber anderen, wie du wünschst, daß sie sich dir gegenüber verhalten. Diese „Goldene Regel“ sieht Habermas (1991b) jedoch als die quasi-egozentrische Vorform des kategorischen Imperativs (Kant, 1902), wonach die Person stets so handeln soll, daß ihr Handeln zur allgemeinen Maxime des Handelns gemacht werden kann. Erst damit ist eine Generalisierung bzw. Universalisierung von Standpunkten gegeben, die über partikulare Beziehungen und Erfahrungen hinausgeht. Nach Tugendhat (1993b) ist es zwar einsichtig, daß diese Verpflichtungen einen Kernbereich der Moral definieren, deren allgemeine Einhaltung für jeden einzelnen vernünftig ist. Ungeklärt bleibt seiner Ansicht nach jedoch die Frage danach, wie die

Einhaltung dieser Regeln gesichert werden kann und woher die Motivation der Person kommt, diese Verpflichtungen zu akzeptieren.

Dies wirft auf der Ebene der Anwendung zwei Fragen auf: einerseits die Frage, welche Regeln in einer konkreten Situation Priorität beanspruchen können; andererseits die Frage nach der moralischen Motivation, die erst die Umsetzung des für richtig Gehaltenen im moralischen Handeln gewährleistet. Zur weiteren Klärung dieser Fragen soll im folgenden die Bedeutung kognitiver und affektiver Prozesse im moralischen Urteilen und Handeln verdeutlicht werden.

2.3 Kognitive Komponenten moralischen Handelns

In rationalen ethischen Theorien wird die zentrale Rolle der Vernunft und die Bedeutung von Argumenten im moralischen Denken und Urteilen hervorgehoben. Moralische Fragen sollen nicht durch Emotionen bestimmt werden, sondern nach Überprüfung der anstehenden Fragen durch das qualifizierteste Urteil, das auf der Basis verfügbarer Tatsachen möglich ist. Moralische Streitfragen können nur durch Vernunft, das heißt unter Berufung auf Gründe, geregelt werden. Nach Harman (1981, S. 128) läßt sich die Aussage, daß eine Person Gründe für eine Handlung hat, auch so beschreiben, daß ihr praktisches Denken zur Verfügung steht, das eine stimmige Verknüpfung von Argumenten (Gründen) und somit auch Konsistenz von Bedürfnissen, Handlungszielen und Handlungsplänen herzustellen ermöglicht. Jedes rationale Handeln beruht auf der Verfügbarkeit bestimmter Konzepte und Überzeugungen, die die Voraussetzung für die Konstruktion von Handlungsplänen sind sowie dafür, geeignete Mittel zu ihrer Realisierung zu finden. Es beruht zudem auf der Fähigkeit zur Generalisierung und zu allgemeinen Überlegungen, die als Gründe für Handlungen und Überzeugungen gelten: „Inferences made in choosing or forming an opinion, and arguments to justify one's action or beliefs, all tacitly invoke rules which mark out certain general considerations as relevant grounds.“ (Peters, 1974, S. 121) Solche allgemeinen Überlegungen zeichnen sich dadurch aus, daß sie die Gegebenheiten des Hier und Jetzt und damit die Partikularität von Situationen transzendieren. Was wahr und richtig ist, bestimmt sich in einem rationalen Ansatz weder durch Berufung auf die Bedingungen einer partikularen Situation noch auf Regeln, die durch Autorität oder Tradition gegeben sind, sondern nur auf der Basis genereller Normen der Vernunft.

Begründung heißt im Kontext moralischen Handelns immer zugleich Verallgemeinern (Singer, 1975). Denn die Gründe, die für eine Person A moralische Geltung besitzen, müssen auch für Person B Geltung haben – zumindest unter den gleichen situativen Bedingungen. Moralische Gründe lassen sich also zumindest zwei unterschiedlichen Klassen zuordnen: Die „prima facie“-Gründe (Ross, 1963) beziehen sich auf typische Situationen und bilden für alle Personen gleichermaßen gute, das heißt moralisch gerechtfertigte Gründe. So ist beispielsweise die Tatsache, daß ein Versprechen gegeben wurde, ein Prima facie Grund für die Einhaltung des Versprechens. Daneben gibt es situationsspezifisch gerechtfertigte Gründe, durch welche die prima

facie gerechtfertigten Gründe außer Kraft gesetzt werden können. Solche situationspezifisch gerechtfertigten Gründe sind allerdings gleichermaßen von der Möglichkeit zur Verallgemeinerung und der möglichen Zustimmung aller Betroffenen abhängig. Der Prozeß der Entscheidungsfindung in moralischen Konfliktsituationen erfordert von den Handelnden prinzipiell das situationsspezifische Abwägen von Gründen. Die Geltung einer moralischen Regel oder konfligierender Regeln und die mit den Regeln verbundenen moralisch gerechtfertigten Gründe konstituieren einen Gesichtspunkt, der gegenüber anderen Gesichtspunkten abgewogen werden muß. Auch die Berücksichtigung von Folgen kann die Nichteinhaltung einer Regel moralisch legitimieren (Toulmin, 1969).

Die Notwendigkeit, in einer moralischen Konfliktsituation alle relevanten Aspekte einer Situation einzubeziehen, betont den im Prinzip allgemeinen und intersubjektiven Charakter des moralischen Denkens. Die Person muß im Prinzip – das heißt im Sinne der Erfordernisse einer rationalen Haltung – offen sein für die Standpunkte anderer. Die Fähigkeit, Dinge und Situationen aus der Sicht anderer zu sehen, und die prinzipielle Austauschbarkeit von Perspektiven ist eine grundlegende Bedingung gleichermaßen von Objektivität und moralischer Verantwortung. Mit einer solchen Position gewinnt also die Fähigkeit zur Perspektivendifferenzierung und -koordination zentrale Bedeutung im Prozeß des Verstehens und Handelns moralischer Ansprüche. Der Prozeß moralischer Entscheidungsfindung erfordert ein komplexes Situationsverständnis, in das nicht nur die relevanten moralischen Verpflichtungen, sondern auch die Interessen, Gefühle und Erwartungen aller Beteiligten sowie auch die möglichen Folgen von Entscheidungen für alle Beteiligten einbezogen werden müssen. Dies erfordert nicht nur die Fähigkeit zur reziproken Perspektivenübernahme der in einem Konflikt Beteiligten, sondern darüber hinaus Austauschbarkeit der Perspektiven (ideale Rollenübernahme) für die unparteiliche Beurteilung und Lösung moralischer Handlungskonflikte, die als allgemeine Praxis von allen – auch potentiell – Betroffenen akzeptiert werden könnte (Mead, 1968; Habermas, 1991b, S. 58). Der hypothetische Rollenwechsel von Handelndem und Betroffenem liegt somit als rationaler Kern gleichermaßen der Goldenen Regel wie auch dem kategorischen Imperativ Kants zugrunde.

Die Berücksichtigung der Perspektive anderer im Prozeß moralischer Entscheidungsfindung erfordert im Unterschied zum bloßen Verstehen der Perspektiven zugleich, daß die Person den Belangen anderer gleiches Gewicht zukommen läßt wie den eigenen. Damit wird allerdings der rein kognitive Aspekt des Konzepts des Perspektivenwechsels im Hinblick auf eine empathische und sympathische Haltung gegenüber anderen überschritten. Dieser affektive Anteil der Perspektivenübernahme ist nach Habermas dort stärker, wo es um die konkreten Perspektiven anderer geht, und dort schwächer oder gar nicht existent, wo es um verallgemeinerte Perspektiven geht (Habermas, 1991b, S. 60, 68). Denn dabei müssen die partikularen Umstände der Situation zugunsten der idealisierten Bedingungen eines universellen Diskurses zurückgestellt werden. Auf die Bedeutung affektiver Prozesse im moralischen Handeln wollen wir im folgenden im Blick auf die Frage nach der moralischen Motivation eingehen.

2.4 Motivationale Komponenten moralischen Handelns

Grundsätzlich stellt sich in rationalen Theorien der Moral die Frage danach, woher die Motivation kommt, welche die Person dazu bewegt, ihren Prinzipien entsprechend zu handeln. Diese Frage wird in ganz unterschiedlicher Weise beantwortet. Als gegensätzliche Positionen lassen sich internalistische und externalistische Theorien der Motivation unterscheiden (vgl. Frankena, 1958; Wren, 1990). In internalistischen Theorien bilden die moralischen Rechtfertigungsgründe zugleich die handlungsmotivierenden Gründe. Prototyp dieser Theorien ist die Position Kants, wonach das Moralische bereits im Sinn des Vernünftigkeitseins enthalten ist und gleichzeitig das Gebot für den Willen bildet.

„Praktisch gut ist aber, was vermittelt der Vorstellungen der Vernunft, mithin nicht aus subjektiven Ursachen sondern objektiv, d.i. aus Gründen, die für jedes vernünftige Wesen als solches gültig sind, den Willen bestimmt.“ (Kant, zit. nach Tugendhat, 1993b, S. 133)

Demgegenüber steht eine alternative Position, wonach es möglich ist, eine moralische Verpflichtung zu akzeptieren, ohne motiviert zu sein, sie im Handeln umzusetzen. Zwei unterschiedliche Ansätze moralischer Motivation sollen im folgenden diskutiert werden. Einerseits emotivistische Ansätze, wonach Gefühle der Empathie und Sympathie die motivationale Grundlage für moralisches Handeln bilden. Andererseits ist insbesondere in neueren Theorien die Bedeutung des moralischen Selbst oder der moralischen Identität herausgearbeitet worden.

2.4.1 Moralische Gefühle als konstitutiver Faktor des moralischen Sollens

In emotionsorientierten Theorien der Moral bilden Gefühle der Empathie, Sympathie und Fürsorge Grundkategorien für eine Theorie der Moral. Denn nicht das Wissen um moralische Prinzipien, sondern gefühlsmäßige Anteilnahme am Wohlergehen anderer gilt als zentrale Voraussetzung und Motivation für moralisches Handeln.

So wird in utilitaristischen Theorien das Denken allein als „kalt“ und distanziert gesehen. Erst durch Emotionen, die als Motive fungieren, gewinnt es handlungsregulierende Bedeutung. Nach Hume (1983) und Smith (1976) ist das Konzept der Empathie zentral für die Erklärung moralischen Handelns. Das Mitgefühl wird als der einzige maßgebliche psychologische Grundsatz bestimmt, der wohlerwogene moralische Urteile leitet. Die Basis von Empathie ist die „Vorstellungskraft“, mittels derer die Person die Perspektive anderer einnehmen kann, um so die Betroffenheit anderer nachzuvollziehen. Kognitive Prozesse sind in diesem Prozeß notwendig, da die empathische Reaktion auf expressive Merkmale unvollständig bleibt, wenn nicht zugleich die Situation des anderen erschlossen werden kann. Diese rationale Komponente ist in Humes Prinzip der Verallgemeinerung impliziert.

„So schwach das Mitgefühl auch ist, es bildet eine Grundlage dafür, unsere moralischen Auffassungen zur Übereinstimmung zu bringen. Die natürliche Fähigkeit der Menschen zum Mitgefühl, sinnvoll verallgemeinert, ergibt eine Betrachtungsweise, nach der man sich auf eine gemeinsame Gerechtigkeitsvorstellung einigen kann.“ (nach Rawls, 1971, S. 213)

Die Idee des „idealen Beobachters“ (vgl. Harman, 1981) bzw. das Konzept einer Beobachterperspektive enthält den Gesichtspunkt, daß Empathie und Sympathie gleichermaßen auf alle anderen wie auf das Selbst eingestellt sein müssen und daß daher die eigenen Handlungen gleichermaßen wie die der anderen zum Objekt moralischer Beurteilung werden. Was moralisch gut ist, definiert sich aus der Perspektive des unparteiischen und damit rationalen, aber zugleich benevolenten Beobachters (Brandt, 1979).

Bedeutsam ist auch in neueren gefühlsorientierten Ansätzen die Annahme, daß moralische Verpflichtungen aus positiven Gefühlen gegenüber anderen resultieren. Neblett (1981) stellt sich mit der „moral maxime of feelings“ in Gegensatz zu rationalistischen Traditionen, die im Sinne Kants argumentieren, daß Gefühle nicht dem Willen unterworfen sind und daher auch moralisch nicht gefordert werden können. Die Verletzung der Gefühle anderer oder auch die Inkonsistenz zwischen Handeln und propagierten Überzeugungen („professing to care about others and not acting in accordance with it“) zeigen nicht nur einen Fehler im Handeln an, sondern sind zugleich Indikator eines Mangels an moralischen Gefühlen. Die Handlungen selbst sind also bloß ein Indikator dafür, daß Gefühle nicht vorhanden sind, die unter moralischem Gesichtspunkt gefordert werden müssen.

Moralische Verpflichtungsgefühle stellen das Bindeglied zwischen moralischem Wissen und Handeln dar: Wenn eine Person mit genügender Intensität empfindet, daß sie einer von ihr anerkannten moralischen Verpflichtung nachkommen muß, dann wird das Handeln im Normalfall konsistent mit dem moralisch Geforderten sein. In diesem Ansatz werden also die moralischen Gefühle zur notwendigen und hinreichenden Erklärung moralischen Handelns. Die Frage, die sich hier stellt, ist jedoch die, unter welchen Bedingungen eine Person mit „genügender Intensität“ empfindet.

Neblett unterscheidet beispielhaft zwei Fälle moralischen Versagens:

„On the one hand, a person's failing to do what he ought to do because he does not feel obligated to do that, and on the other, a person's failing to do what he ought to do, even though he does feel obligated to do that.“ (Neblett, 1981, S. 14)

Während im zweiten Fall ein moralischer Standpunkt eingenommen wird, fehlen im ersten Fall die Voraussetzungen für moralisches Handeln vollständig, das heißt, die Person hat keinen moralischen Standpunkt ausgebildet.

Neblett sieht Gefühle der Verpflichtung in Zusammenhang mit anderen positiven moralischen Gefühlen der Anteilnahme und des Respekts, die „constitute the milieu of feelings out of which our feelings of obligation arise“ (Neblett, 1981, S. 16). Das Vorhandensein dieser Gefühle wird in moralischer Perspektive positiv bewertet, während umgekehrt die Abwesenheit solcher Gefühle, die den Hintergrund von Verpflichtungsgefühlen bilden, vom moralischen Gesichtspunkt her negativ beurteilt wird. Dies verdeutlicht ein weiteres Beispiel des intuitiven moralischen Verstehens: wenn eine positive Handlung gegenüber dem Freund (ihn im Krankenhaus zu besuchen) nur auf ein Gefühl der Verpflichtung gegründet ist und nicht zugleich mit anderen positiven Gefühlen der Anteilnahme einhergeht.

„We praise a person's feeling that he ought to do what he ought to do at least partly because this indicates the presence of other morally good feelings. For feelings of obligation often arise within the milieu of other

morally good feelings. Correspondingly we praise an individual with a cultivated sense of obligation at least partly because this usually indicates a sense of other moral feelings too. Moral feelings are good in themselves and their presence marks the presence of a certain kind, and a significant kind, of moral goodness.“ (Neblett, 1981, S. 20)

Auch Blum kritisiert die in Anlehnung an Kant entwickelte Konzeption, wonach Gefühle als spontan, wechselhaft, vergänglich und unverlässlich gelten, so daß weder wir unter moralischer Perspektive für sie verantwortlich gemacht werden noch sie die verlässliche Basis moralischen Handelns bilden können: „Taken together, the Kantian view of feelings and emotions and its view of morality (...) would deny a substantial role to sympathy, compassion and concern in morality and moral motivation.“ (Blum 1980, S. 3)

Im Gegensatz dazu sieht er altruistische Gefühle wie Sympathie, Anteilnahme und Mitgefühl als unmittelbar moralisch relevant und gleichzeitig stabil und überdauernd. Denn das Gemeinsame dieser Gefühle ist, daß sie auf das Wohlergehen anderer bezogen sind:

„Altruistic emotions are intentional and take as their objects other persons in light of their ‚weal‘ and, especially, their ‚woe‘. Sympathy, compassion or concern are directed towards others in virtue of their suffering, misery, pain.“ (Blum, 1980, S. 12)

Auch Blum unterscheidet – unter Bezugnahme auf Scheler (1973) – eine kognitive Komponente des sympathischen Verstehens und eine affektive Komponente gefühlsmäßiger Betroffenheit und des Mitfühlens mit den Belangen anderer. Die kognitive Komponente repräsentiert lediglich die Wahrnehmung bzw. das Verständnis einer Situation. Erst die affektive Komponente schließt eine für das moralische Handeln wesentliche Handlungsdisposition ein, wonach ein Akteur in einer Situation, in der er in der Lage ist, anderen zu helfen, ohne dafür unzumutbare Kosten auf sich zu nehmen, auch hilft (Blum, 1980, S. 14). Kognitive Einsicht ist also nicht ausreichend für die Einnahme eines moralischen Standpunktes. Sie ist allerdings die Voraussetzung dafür, daß die Person eine Situation überhaupt so wahrnehmen kann, daß das Wohlergehen einer anderen auf dem Spiel steht. Blums zentrale These ist es, „that part of what characterizes a person as caring, compassionate, sympathetic or concerned is that he is more likely than other persons to apprehend situations in terms of the weal and woe of others“ (Blum, 1980, S. 132). Dies bedeutet, daß Personen sich in ihrem empathischen Verstehen bereits auf der Ebene der Situationswahrnehmung unterscheiden und nicht lediglich in ihrer Reaktion auf Situationen. Wieder stellt sich die Frage, wie die Person dazu kommt, Situationen im Hinblick auf das Wohlergehen anderer wahrzunehmen.

Handeln aus altruistischer Emotion beinhaltet nach Blum nicht notwendigerweise einen reflexiven Entscheidungsakt wie Handeln im Sinne von Verpflichtungen. Es kann als Routine erfolgen, der eine altruistische Motivlage zugrunde liegt, die im Prinzip bewußtseinsfähig ist. Die Bewertung eines solchen Handelns als spontan und impulsiv würde ihre Qualität aus moralischer Perspektive nicht betreffen. Umgekehrt kann ein altruistisches Motiv das Handeln bewußt anleiten, auch wenn eine persönliche „Stimmung“ oder egoistische Motive dagegen sprechen. Altruistische Gefühle können demnach eine überdauernde und stabile Motivation bilden, die auch gegenüber anderen, zum Beispiel egoistischen Motiven, aufrechterhalten werden kann.

Altruistische Emotionen unterscheiden sich auch von persönlichen Gefühlen wie Zuneigung und positiven Gefühlen gegenüber anderen, da nur die altruistischen Emotionen das Wohlergehen des anderen zum Gegenstand haben und damit in genuin moralischer Perspektive relevant sind. Persönliche Gefühle können allerdings altruistisches bzw. wohltätiges Handeln motivieren, gleichermaßen wie sie Handeln im Sinne des Pflichtgefühls motivieren können. Doch müssen Gefühle der Anteilnahme wie auch der Verpflichtung nicht notwendigerweise im Handeln umgesetzt werden, denn „we are always capable of failing to be moved by a sense of rightness, just as we always might fail to be moved by sympathy or compassion“ (Blum, 1980, S. 35).

Blum argumentiert also wie Neblett, daß altruistische Gefühle ein Motiv zum moralischen Handeln bilden können, das stark genug ist, nichtmoralischen Interessen entgegenzustehen, so daß Prinzipien der Verpflichtung als Motive gar nicht ins Spiel kommen müssen. Er stimmt indessen insoweit mit den kognitivistischen Moraltheorien überein, als er für die Bestimmung des moralisch Richtigen auf die Prinzipien von Objektivität und Unparteilichkeit zurückgreift und die Einnahme eines generalisierten Standpunktes als notwendig betrachtet. Doch ist dieser generalisierte Standpunkt nach seiner Auffassung für das moralisch gute Handeln nicht notwendig. Denn das moralisch gute Handeln muß nicht im Lichte von Prinzipien reflektiert werden, sondern stellt die unmittelbare Reaktion auf eine Situation dar. Dennoch ist es kein nichtrationales Handeln, sondern ein Handeln nach Gründen, die nicht notwendigerweise universalisierbar sein müssen.

Blum sieht moralische Gefühle als Teil des Selbst. Ihr Vorhandensein oder ihre Abwesenheit ist unter moralischen Gesichtspunkten unmittelbar relevant. Moralische Entwicklung umfaßt folglich nicht bloß die Dimensionen von Rationalität und Selbstkontrolle, sondern auch die der moralischen Gefühle, als Formen des „being towards others“ (Blum, 1980, S. 192). Moralisches Handeln bezieht sich darauf, wie Situationen, also Verbindungen von Selbst und anderen im Handeln, wahrgenommen werden. Veränderungen in der Wahrnehmung von Situationen sind ein Teil des Prozesses der moralischen Entwicklung.

Das Konzept des moralischen Selbst bildet in neueren Theorieansätzen die Erklärung für die motivationale Basis moralischen Handelns. Dies soll im folgenden diskutiert werden.

2.5 Moralisches Sollen und moralisches Selbst

Williams (1973) formuliert grundsätzliche Kritik an rationalen Moraltheorien, indem er darauf hinweist, daß moralisches Handeln nicht – oder zumindest nur begrenzt – mit einer Entscheidung und der Wahl von Prinzipien zu tun hat:

„The idea that people decide to adopt their moral principles seems to be a myth, a psychological shadow thrown by a logical distinction; and if someone did claim to have done this, I think one would be justified in doubting either the truth of what he said or the reality of those moral principles. We see a man's genuine convictions as coming from somewhere deeper in him than that.“ (Williams, 1973, S. 227)

Ein zentrales Konzept für die Erklärung moralischer Werte und Prinzipien ist für ihn das moralische Selbst, in dem die moralischen Werte der Person verankert sind. Für

Frankfurt (1982, 1993) ist die Person durch Eigenschaften des Willens bestimmt. Diese Willensmerkmale der Person beziehen sich darauf, daß sie Ordnung zwischen den unterschiedlichen Impulsen und Wünschen herstellen. Indem die Person diese Priorität herstellt, nimmt sie eine evaluative Einstellung sich selbst gegenüber ein. Die Person organisiert ihre subjektiven Interessen und Impulse („first-order desires“) im Lichte übergeordneter Werte oder Zielvorstellungen, die ihr wesentlich sind („second-order desires“). Die moralische Person läßt sich dadurch kennzeichnen, daß sie ihre Handlungen im Lichte zentraler moralischer Wertvorstellungen oder Meta-Bedürfnisse organisiert. Damit gewinnt sie die Möglichkeit, sich von bloßen subjektiven Präferenzen zu distanzieren, und moralische Werte gewinnen eine handlungsleitende Funktion im Prozeß moralischer Entscheidungsfindung.

Für Tugendhat (1993a, 1993b) läuft das Verständnis von Moral auf die Frage hinaus, wie die Bewertung einer Person als moralisches Selbst zu verstehen ist. Diese moralische Bewertung bezieht er auf die Person als Mitglied der Gemeinschaft bzw. der Gesellschaft. Die moralische Identität als personale Identität ist immer zugleich soziale Identität, das heißt, daß die Person sich als ein Mitglied der Gesellschaft versteht, auf das andere sich verlassen können.

Indikator für ein moralisches Selbst sind – wie auch in anderen rationalen Ansätzen (Rawls, 1971; Tugendhat, 1993a, 1993b) – die moralischen Gefühle. Sie sind ein Hinweis darauf, daß die Person die moralischen Regeln verinnerlicht hat und mit inneren Sanktionen auf deren Verletzung reagiert. Gefühle von Scham und Schuld sind Reaktionen des moralischen Selbst, die das Bewußtsein der Verletzung von moralischen Regeln, Prinzipien und Idealen indizieren, die die Person für sich selbst verbindlich hält. Der entscheidende Gesichtspunkt bei der Unterscheidung moralischer und nichtmoralischer Gefühle ist nach Rawls (1971) die Art ihrer Erklärung. Denn erst an den subjektiven Begründungen kann unterschieden werden, ob ein Gefühl genuin moralisch ist. Der Hinweis auf Strafen (also externe Bedingungen) genügt nicht als Indikator dafür, daß es sich um ein moralisches Gefühl handelt, da außermoralische Gefühle wie Furcht und Angst die Grundlage dieses Gefühls sein können. Ebenso resultiert der Hinweis auf Schäden oder sonstige Unbill, die dem Selbst als Folge früherer Handlungen widerfahren sind, auf anderen als moralischen Gefühlen. Als Ausdrücke des Bedauerns wären sie dem rationalen oder instrumentellen Handlungsmodell zuzuordnen (vgl. Richards, 1971). Die Erklärung moralischer Gefühle rekurriert auf die zugehörigen Grundsätze oder Werte, das heißt, sie bezieht sich darauf, was in moralischem Sinne Recht oder Unrecht ist. Die Erklärungen hängen also unmittelbar von den Vorschriften, Idealen und Grundsätzen ab, die definieren, was im Sinne von Prinzipien der Fairneß richtig und was im Sinne moralischer Ideale gut ist.

Drei Formen moralischer Gefühle, die eng miteinander verbunden sind, lassen sich unterscheiden (vgl. Rawls, 1971; Strawson, 1974; Tugendhat, 1993a, 1993b): Scham oder Schuld, Ärger und Empörung. Scham und Schuld (auf deren weitere Differenzierung wir hier verzichten) sind auf das Selbst gerichtete Gefühle, die dann entstehen, wenn das Selbst unmoralisch gehandelt hat. Ärger meint dagegen das Gefühl, das entsteht, wenn das Selbst sich von anderen unmoralisch behandelt fühlt. Em-

pörung ist das Gefühl im Selbst, das entsteht, wenn nicht das Selbst, sondern andere zum Objekt (un)moralischen Handelns werden und das Selbst als Beobachter moralische Verfehlungen anderer gegenüber Dritten wahrnimmt. Ärger und Empörung sind aber auch Gefühlslagen, die in anderen (Betroffenen oder Beobachtern) entstehen, wenn das Selbst unmoralisch gehandelt hat. Daneben läßt sich eine vierte Form positiver moralischer Gefühle wie zum Beispiel Stolz oder Zufriedenheit abheben, die dann entsteht, wenn Handeln mit Pflichten und Idealen konsistent ist.

Die moralischen Gefühle stehen in Zusammenhang mit „internalen Sanktionen“, die im Falle der Verletzung (oder auch der Erfüllung) moralischer Verpflichtungen und Ideale entstehen und die mit der eigenen Wertschätzung und der Wertschätzung des Selbst durch andere zentral verbunden sind. Auf den letzteren Aspekt hat besonders Tugendhat hingewiesen, indem er die reziproke Verschränkung der Gefühle von Scham (im Selbst) und Empörung (im anderen) hinweist: „Insofern ist die Empörung der anderen das genaue Spiegelbild moralischer Scham: es ist die Empörung der anderen, die wir in der moralischen Scham fürchten.“ (Tugendhat, 1993a, S. 38)

2.6 Moral und Beziehung

Für die Entwicklung des Verständnisses von moralischen Verpflichtungen und Verantwortungen sind die Erfahrungen in Beziehungen konstitutiv. Rawls spricht den Gefühlsbindungen eine entscheidende Rolle für die Ausbildung einer moralischen Haltung zu und macht sie damit zu einer Bedingung der Gemeinschaftsfähigkeit der Menschen überhaupt. Neben der elterlichen Liebe betont er die Notwendigkeit der Erfahrung von Gerechtigkeit. Er formuliert drei psychologische Gesetze zur Entstehung moralischer Motivation, wobei er sich an Piaget anlehnt (1971, S. 532 f.):

- (1) Wenn die Familiensituation gerecht geregelt ist und die Eltern das Kind lieben, dann wird im Kind gleichfalls Liebe zu den Eltern geweckt.
- (2) Die dann entstandenen Bindungen sind die Grundlage dafür, daß Freundschafts- und Vertrauensbindungen zu anderen Gruppenmitgliedern und folglich Gemeinschaftsgefühle entstehen können, sofern die Verhältnisse in diesen Gruppen gerecht sind.
- (3) Auf der Basis dieser Bindungen kann dann eine dauerhafte moralische Disposition entstehen, wie sie im Gerechtigkeitssinn impliziert ist, und zwar wiederum unter der Voraussetzung, daß die gesellschaftlichen Institutionen gerecht sind.

Die Gefühlsbindungen bestehen zunächst zwischen Personen, später werden sie an Institutionen und Ideale geknüpft: Im ersten Stadium der autoritätsorientierten Moral sind Liebe und Vertrauen zu den Eltern das zentrale Motiv für Schuldgefühle, wenn Anweisungen verletzt wurden. Das Fehlen von Schuldgefühlen im Falle der Verletzung einer moralischen Regel zeigt demnach auch das Fehlen der affektiven Bindung an. Auf der zweiten Stufe einer gruppenorientierten Moral sind es die Bindungen der Freundschaft, die zu der Motivation führen, Verpflichtungen nachzukommen. Auf der höchsten Stufe schließlich ist es die Anerkennung von Grundsätzen und Prinzipien selbst, welche die motivationale Grundlage für ein Handeln bietet, das konsistent mit

diesen Prinzipien ist. Nach diesem Ansatz bestehen also auch entwicklungsspezifisch unterschiedliche Formen der moralischen Motivation. Während auf den früheren Stufen die Motivation aus der Bindung an Personen und Beziehungen resultiert, sind es auf der höchsten Stufe die Ideale und Prinzipien selbst, die Handeln motivieren.

Für Thomas (1989) bildet die Erfahrung von Reziprozität in der Eltern-Kind-Beziehung (vgl. Gouldner, 1984) im Kind eine positive Tendenz aus, Gleiches mit Gleichem zu vergelten und das Gute, das man erfahren hat, zurückzuerstatten. Freundschaft ist insbesondere wichtig für die Ausbildung einer Haltung der Empathie und Fürsorge für das Wohlergehen anderer. Wegen der Bedeutung, die Freundschaft im Rahmen dieser Arbeit hat, soll an dieser Stelle etwas ausführlicher auf die Bedeutung von Freundschaft für die Moralentwicklung eingegangen werden.

Blum (1980) kennzeichnet Freundschaft als eine spezielle moralische Beziehung der Anteilnahme, Fürsorge und Identifikation mit einer anderen Person, die auf Vertrauen und Intimität gegründet ist. Nach seiner Ansicht lassen sich Freundschaftsbeziehungen jedoch unter den Prinzipien von Wohltätigkeit und Fairneß nicht hinreichend beschreiben. Er argumentiert, daß das Konzept von Gleichheit und Unparteilichkeit, das für Fairneß konstitutiv ist, nicht adäquat ist, um der spezifischen Form der Anteilnahme gerecht zu werden, die in Freundschaften besteht. Supererogatorische Prinzipien hält er für zu individualistisch und deshalb nicht hinreichend, da sie seiner Ansicht nach eher für die allgemeine Erklärung eines an Wohltätigkeit orientierten Handelns angemessen sind, als daß sie das spezielle Ausmaß der Reziprozität und Mutualität in Freundschaft charakterisieren könnten:

„What we do for our friends is very particular to our relationship to them, both in the sense of being particular to friendship as a type of relationship and in being particular to a particular relationship with a particular person. (...) It is also that it is integral to the significance to the friend of what I do for him that my act is an expression of our particular friendship, of the particular concern and care which I have for my friend, rather than, say, an expression of a general human responsiveness.“ (Blum, 1980, S. 56)

„(...) that in normal situations of comforting, helping, advising, sympathizing with, being concerned for, supporting, being glad for a friend, the impartial perspective is neither required nor appropriate“ (Blum, 1980, S. 65).

Freundschaft läßt sich demnach als eine besondere Beziehung der Fürsorge charakterisieren, in der spezifische moralrelevante Erwartungen bestehen. In Freundschaften baut sich über konkrete Erfahrungen von Reziprozität das Verständnis von Intimität und interpersonal-moralischen Normen wie Vertrauen, Verlässlichkeit und Solidarität auf, und es werden Formen des Umgangs mit Verstößen gegen die Reziprozität erworben. Freundschaft ist als eine selbstgewählte Beziehung in besonderem Ausmaß durch Reziprozität und Intimität gekennzeichnet. Sie läßt sich daher als eine moralisch herausgehobene Beziehung auffassen, in der sich Ideale des moralisch Guten verwirklichen können. Freundschaft beinhaltet ein Handeln, das am Wohlergehen des anderen orientiert ist, und dies um so mehr, je tiefer die Beziehung zum Freund ist. Es ist eine Beziehung über Zeit, die eine Bindung auch für die Zukunft enthält:

„The concern, care, sympathy and the willingness to give oneself to the friend which goes far beyond what is characteristic and expected of people generally. The caring within a friendship is built upon a basis of knowledge, trust and intimacy (...) in genuine friendship one comes to have a close identification with the good of the other person.“ (Blum, 1980, S. 69)

Freundschaft kann demnach sowohl als eine Beziehung begriffen werden, in der zentrale Erfahrungen gemacht werden, die für die moralische Entwicklung relevant sind, wie auch als ein Kontext, in dem die Person ihre moralischen Einstellungen verwirklichen kann.

Auch für Tugendhat (1993a, 1993b) ist das Konzept der moralischen Verpflichtung und des moralischen Sollens nur im Kontext von Beziehungen zu begreifen. Moralische Regeln repräsentieren die Standards, nach denen die Person als Person von anderen bewertet wird. Lob und Tadel, Verachtung, Wertschätzung sowie die moralischen Gefühle von Scham und Schuld sind Formen internaler Sanktionen, die ihre Wirkung dadurch erlangen, daß sie die Wertschätzung der Person durch andere und durch das Selbst – vermittelt wiederum durch die anderen – zum Ausdruck bringen. In dem Maße, wie die Person sich als Objekt von Liebe und Freundschaft erfährt, ist sie auf die Wertschätzung anderer angewiesen. Im Unterschied zu Rawls bleibt die moralische Motivation auch auf der höchsten Stufe der Entwicklung wesentlich an die Aufrechterhaltung der sozialen Identität gebunden. Im Anschluß an Piaget (1973) stellt sich für ihn die Frage: Wie sind Liebe und Respekt mit dem moralischen Sollen verbunden, genetisch im Heranwachsenden und strukturell im Erwachsenen.

Kapitel 3

Psychologische Theorien der Moralentwicklung

Im folgenden soll gezeigt werden, wie die philosophischen Konzeptionen in den unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Theorien der Moral Berücksichtigung finden und inwieweit die unterschiedlichen Komponenten des moralischen Urteilens und Handelns in der entwicklungspsychologischen Forschung thematisiert wurden.

3.1 Piagets Theorie der Entwicklung moralischer Verpflichtungen

Piagets (1973) Theorie der Moralentwicklung hat die späteren Forschungen im kognitiven Paradigma wesentlich beeinflusst. Piaget unterscheidet im Entwicklungsprozeß zwei idealtypische Formen der Moral, die in unterschiedlichen Typen der Interaktion verankert sind. Die kindliche Moral wird als heteronom, subjektiv und egozentrisch gekennzeichnet. Die heteronomen Moralvorstellungen sind in den unilateralen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern verankert, in denen dem Kind Regeln vorgegeben sind, die nicht verhandelt werden können. Daher haben Regeln eine absolute Geltung, die im Zwang begründet ist. Demgegenüber ist die autonome Moral des Heranwachsenden eine Moral der Reziprozität und Gleichheit. Diese Moralvorstellungen sind in den kooperativen Beziehungen zwischen Gleichaltrigen verankert, in denen Regeln verhandelt werden können und der Respekt vor Regeln auf gemeinsam getroffenen Übereinkünften beruht. Die autonome Moral ist also das Produkt gemeinsamer Handlungen, die nicht durch Zwang bestimmt sind. Durch diese gemeinsamen Beziehungen wird der Egozentrismus überwunden und durch die Norm der Reziprozität ersetzt.

Für Piaget (1973) sind Liebe und Respekt in der Eltern-Kind-Beziehung grundlegend für die Genese des moralischen Sollens. Die frühen spontanen Gefühle von Dankbarkeit werden nach Piaget (1981) im Entwicklungsverlauf durch überdauernde Verpflichtungen zur Dankbarkeit ersetzt. In der Klärung der Frage nach dem Ursprung der Verpflichtungsgefühle beruft sich Piaget auf Überlegungen von Bovet (vgl. Piaget, 1981). Danach haben moralische Verpflichtungen ihren Ursprung in interpersonalen Beziehungen, in denen zunächst einer der Partner (die Eltern) Verhaltensmaximen setzt, die der andere (das Kind) befolgt. Unter dieser Bedingung entwickelt sich aus einer Mischung von Liebe und Furcht eine Einstellung, die Bovet mit dem Begriff Respekt bezeichnet. Piaget folgt Bovet in der Annahme, daß der Respekt

gegenüber Personen die primäre Bedingung für moralische Regeln und Vorschriften ist und nicht umgekehrt. Diese Bedingung gilt freilich nur für die heteronome Moral des Gehorsams, während – was auch Bovet sah – der Respekt vor den Regeln selbst, wie er in der autonomen Moral zum Ausdruck kommt, andere Erklärungen erforderlich macht. Für die Konstruktion der autonomen Moral ist die Peer-Gruppe von besonderer Bedeutung. Denn Autoritätsbeziehungen stellen im Vergleich zu den kooperativen Peer-Beziehungen Beziehungen von Zwang dar, in denen aufgrund der Asymmetrie der Beziehung Gehorsam und Respekt gegenüber den von den Autoritäten gesetzten Regeln dominieren. Erst durch die Kooperation in der Gruppe der Gleichaltrigen, in der symmetrisch-egalitäre Beziehungsstrukturen gegeben sind, kann die Geltung von Regeln unabhängig von Autorität erfahren werden. Dies ist zugleich die Bedingung für die Konstitution einer autonomen Moral, in der Respekt vor den Regeln auch unabhängig von Autoritäten besteht.

Die Entwicklung der Moral vollzieht sich parallel zur Entwicklung der Kognition und ist untrennbar mit dieser verbunden. Das Verständnis moralischer Prinzipien und Regeln vollzieht sich entsprechend den Stufen der kognitiven Entwicklung, wonach Denkprozesse zunehmend dezentriert und reversibel werden. Moralische bzw. normative Gefühle als überdauernde Wertungen sind das affektive Analogon der intellektuellen Konservierung, wie sie mit dem reversiblen Denken gegeben ist. In ihrer entfalteten Form sind Logik und Moral parallel: „Morality is, therefore, a logic of action in the same way that logic is a morality of thought.“ (Piaget 1981, S. 13) Gefühle und kognitive Operationen sind untrennbar verbunden, denn Gefühle, ohne selbst Struktur zu sein, werden mittels der Kognition in struktureller Form organisiert. „All objects are simultaneously cognitive and affective, other people are simultaneously objects of knowledge and objects of affection (...) the two aspects are constantly complementary.“ (Piaget, 1981, S. 41 f.) Doch können Gefühle keine neuen Strukturen schaffen. Dies ist nur durch den Prozeß der kognitiven Äquilibration möglich, der freilich auch einen affektiven Aspekt hat.

Piaget (1981) hat eine Theorie der Entwicklung moralischer Gefühle erarbeitet, die im Unterschied zu seinem häufig zitierten Buch zur Moralentwicklung weitgehend unbeachtet geblieben ist. Diese Überlegungen haben erst in jüngerer Zeit im Rahmen einer interaktionistischen Reinterpretation Piagets (vgl. Chapman, 1986) und im Rahmen von Theorien der Entwicklung von Gefühlen (Cowan, 1978; Cicchetti & Hesse, 1982) Beachtung gefunden. Piaget (1981, S. 13) unterscheidet zunächst nicht-normative und normative Gefühle (vgl. Blum, 1980). Erstere beziehen sich auf elementare Gefühle wie Mögen und Nichtmögen. Sie sind durch Instabilität gekennzeichnet und daher den präoperationalen Repräsentationen vergleichbar und nicht den invarianten Operationen. Erst die Entwicklung der Repräsentation und der Sprache verleihen diesen Gefühlen Stabilität und Dauer, indem sie über Situationen hinweg erhalten bleiben. Bereits auf dem senso-motorischen Entwicklungsniveau werden jedoch die Grundlagen für normative Gefühle etabliert. Dem Stadium des präoperationalen Denkens entsprechen seminormative Gefühle. Sie bilden sich auf der Grundlage von Interaktionen mit der Umwelt, in denen sich nicht nur die Schemata praktischen Handelns konstituieren, sondern auch basale Selbsterfahrungen der

eigenen Wertschätzung. Diese bilden den Ausgangspunkt für alle interpersonalen Beziehungen:

„As values attributed to people, the elementary forms of which are liking and disliking, these feelings become the starting point for moral feelings. One sees, therefore, that values (...) are organized into a system that is broader, more stable, and distinct from the system of energetic regulations.“ (Piaget, 1981, S. 33)

Mit der Differenzierung des Selbst von der Umwelt dezentrieren und differenzieren sich auch die Gefühle. Als Folge davon entstehen die interpersonalen Gefühle, die Wertschätzungen anderer Personen ausdrücken.

„It is a reconstruction of the entire affective and cognitive universe. When another person becomes an independent, permanent and autonomous object, self-other relationships are no longer simple relationships between the subject's activity and external objects. These relationships start to become true exchange relationships between the self and the other person (alter ego). These exchanges make more important, more structured and more stable valuations possible. Such valuations indicate the beginning of interpersonal 'moral feelings'.“ (Piaget, 1981, S. 41)

„In what follows we see the value system become more specific and more stable, it begins to last beyond behaviors of immediate interest to the subject and eventually defines the norms of action.“ (Piaget, 1981, S. 43)

Der Begriff der normativen Gefühle ist auf das Stadium der autonomen Moral beschränkt, denn normative Gefühle beziehen sich nicht darauf, was eine Person mag oder präferiert, sondern auf ein System übergeordneter Werte. Verpflichtungsgefühle konstituieren eine Klasse normativer Gefühle, deren Auftreten an analoge Merkmale gebunden ist, wie sie erst mit dem Denken im Stadium der konkreten Operationen gegeben sind. Operationen sind ein internalisiertes System von Handlungen, das durch das Merkmal der Erhaltung und der Reversibilität gekennzeichnet ist. Entsprechend werden normative Gefühle erhalten und bilden reversible Systeme. Moralische Normen werden parallel zu den Kriterien kognitiver Operationen durch drei Merkmale definiert: „(a) a moral norm is generalizable to all analogous situations, not just to identical ones; (b) a moral norm lasts beyond the situation and conditions that engender it and, (c) a moral norm is linked to autonomy.“ (Piaget, 1981, S. 55)

Diese drei Kriterien treffen nach Piaget erst nach dem siebten Lebensjahr im Stadium der konkreten Operationen zu. Das präoperationale Denken ist im Unterschied hierzu durch einen „moralischen Realismus“ gekennzeichnet: „In this sort of morality, the norm or order, though internalized, is experienced as being external to the individual or, in other words, existing in itself.“ (Piaget, 1981, S. 56) Begriffe wie „gut“ und „schlecht“ definieren sich anhand von Verhaltensvorschriften, die Geltung moralischer Regeln wird situationsspezifisch interpretiert. So gelten beispielsweise Lügen gegenüber den Eltern als nicht erlaubt, während sie gegenüber Gleichaltrigen erlaubt sind. Auch gilt eine Lüge dann als weniger schlimm, wenn die Person nicht weiß, daß sie belogen wurde (Piaget, 1973).

Im Stadium der autonomen Moral werden dagegen Gefühle in einem System relativ überdauernder Werte organisiert, denen sich das Kind verpflichtet fühlt. Es entsteht eine genuin moralische Einstellung, die Piaget „moralische Reziprozität“ nennt und die gegenseitige Achtung und Gerechtigkeit umfaßt. Am Beispiel der Analyse des Murnelspiels zeigt er (Piaget, 1973) auf, daß Spielregeln zunächst im Sinne des „moralischen Realismus“ als external gegeben und unveränderbar interpretiert werden –

selbst wenn sie im Spiel verletzt werden können. Die unilaterale Gehorsamsmoral wird dann durch Autonomie ersetzt, in der die Achtung gegenüber Regeln auf der Idee der Reziprozität und dem damit implizierten „gegenseitigen“ Respekt beruht. Die Reziprozität beruht kognitiv auf der Austauschbarkeit von Perspektiven, wodurch eine wechselseitige Bewertung der Intentionen und Werte möglich wird, die dem Handeln zugrunde liegen, sowie die Regulation des Handelns in Termini wechselseitiger Verpflichtungen von Dankbarkeit. So wie spontane Gefühle mit normativem Gehalt ausgestattet werden und so das Handeln überdauernd regulieren können, werden frühere spontane Gefühle von Dankbarkeit durch überdauernde Verpflichtungen zur Dankbarkeit ersetzt (vgl. Gouldner, 1984). Hierin ist auch die Quelle der Moral des Guten zu sehen, die sich neben der Moral der Pflicht entwickelt (vgl. Krettenauer, 1993; Neuhäuser, 1993).

Für Piaget sind also kognitive und affektive Entwicklung keine getrennten Dimensionen. Vielmehr handelt es sich um zwei verschiedene Sichtweisen auf den Entwicklungsprozeß. Affekte gewinnen durch die Kognition erst Struktur, das heißt, sie beinhalten kognitive Aspekte der Beziehung mit anderen. Die kognitiven Strukturen werden ihrerseits durch affektive bzw. energetische Momente reguliert, etwa durch Interessen, Anstrengung, Willen und Gefühle. Die Bedeutung eines Konfliktes zwischen Gefühl und Denken bezieht sich immer darauf, daß sich Elemente des Systems auf unterschiedlichen strukturellen Niveaus befinden, „e.g., between a mental operation of one level and a feeling of a lower level“ (Piaget, 1973, S. 73). Jeder Konflikt beinhaltet demnach eine Entwicklungsdiskrepanz und gilt umgekehrt dann als behoben, wenn beide Systeme auf dem gleichen Niveau sind.

Piagets frühe Untersuchungen zur Moralentwicklung haben wichtige Impulse für die entwicklungspsychologische Forschung gegeben. Sie sind sowohl in neuere Theorien eingegangen als auch aus unterschiedlichsten theoretischen Perspektiven Gegenstand kritischer Reanalysen geworden. Wir werden Piagets Überlegungen an verschiedenen Stellen in dieser Arbeit aufnehmen. Im folgenden ist zunächst aufzuzeigen, wie Piagets Überlegungen in Kohlbergs Theorie der Entwicklung aufgenommen, weitergeführt und auch verengt worden sind. Denn indem Kohlberg das Konzept der Gerechtigkeit zum zentralen Gegenstand seiner Arbeiten machte, gingen zentrale Ideen Piagets verloren, wie sie in den Begriffen der Reziprozität, des gegenseitigen Respekts oder auch der Dankbarkeit zum Ausdruck kommen. Insofern ist auch der Aspekt des moralisch guten Handelns in der Kohlberg-Tradition nicht, oder zumindest nur unzureichend, behandelt worden.

3.2 Kohlbergs Theorie der Entwicklung von Moral als Gerechtigkeit

Die konsequenteste Weiterführung von Piagets Theorie der Moralentwicklung ist Kohlbergs Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils (Kohlberg, 1969, 1976, 1981, 1984; Kohlberg, Levine & Hewer, 1983; Colby & Kohlberg, 1987). Als dominantes Forschungsparadigma der vergangenen beiden Jahrzehnte ist Kohlbergs Theorie in zahlreichen Arbeiten dargestellt und diskutiert worden (vgl. Rest, 1983;

Edelstein & Nunner-Winkler, 1986; Peltzer, 1986; Gibbs, 1991a, 1991b; Oser & Althof, 1992). Wir werden uns an dieser Stelle auf einige für unsere eigene Arbeit wesentliche Gesichtspunkte begrenzen und eine selektiv auf unsere Forschungsfragen bezogene Darstellung geben.

Die enge Verflechtung von Moralphilosophie und Psychologie haben Kohlbergs Arbeiten gleichermaßen für Philosophen wie für Psychologen interessant gemacht (vgl. Rest, 1983; Edelstein & Nunner-Winkler, 1986; Edelstein, Nunner-Winkler & Noam, 1993). Doch haben sowohl die moralphilosophischen Vorannahmen wie auch die im Lichte neuer ethiktheoretischer Überlegungen und empirischer Ergebnisse immer wieder vorgenommenen Revisionen seiner Theorie zu zahlreichen theoretischen und empirischen Kritiken Anlaß gegeben (Kurtines & Greif, 1974; Döbert, 1986; Puka, 1991a; Reuss & Becker, 1993). Es muß indessen hervorgehoben werden, daß Kohlbergs empirisch-entwicklungspsychologische Untersuchungen in (relativer) Unabhängigkeit von seinen metatheoretischen philosophischen Überlegungen Bestand haben und für empirische Moralforscher bedeutsam sind (vgl. Fischer, 1983; Blasi, 1986; Reuss & Becker, 1993). Es verhält sich nach unserer Ansicht sogar so, daß die differenzierten empirischen Befunde gegenüber der kritischen Diskussion theoretischer Annahmen und zum Teil Voreingenommenheiten der Theorie vernachlässigt wurden. Entsprechend argumentiert auch Puka (1991a), der entgegen Kohlbergs Ausführungen den Beweis zu führen sucht, daß Kohlbergs Stufendefinitionen unabhängig von den späteren theoretischen Annahmen der Gerechtigkeitsoperationen erarbeitet worden sind. Die Zuordnungen der empirischen Argumente der Probanden zu Stufen beruhen laut Puka (1991a, S. 387 f.) der ursprünglichen Konstruktion Kohlbergs entsprechend auf einer Analyse der Struktur der Perspektivenübernahme in den unterschiedlichen moralischen Themen bzw. Normen. Wenn man bedenkt, daß die theoretischen Präzisierungen Kohlbergs unter dem Einfluß der Gerechtigkeits Theorie von Rawls (1971) sehr viel später entstanden sind als die Stufendefinitionen, so gewinnt diese Annahme durchaus an Plausibilität. Döbert (1987) argumentiert im gleichen Sinne, daß die Ausführungen der Probanden beinahe nichts mit den postulierten Gerechtigkeitsoperationen zu tun haben. Eine systematische Aufarbeitung der Vielfalt des empirischen Materials der 20jährigen Längsschnittstudie ist deshalb eine notwendige und lohnende Aufgabe (vgl. Reuss & Becker, 1993).

3.2.1 Philosophische und psychologische Grundannahmen

Wesentlich für Kohlbergs Theorie ist die enge Verschränkung von Moralphilosophie und Entwicklungspsychologie. In Anlehnung an rationalistische Theorien der Moral (insbesondere Kant, 1902; Rawls, 1971; Hare, 1981; Habermas, 1983, 1991b) beinhaltet Moral für Kohlberg die Frage danach, wie Personen in Situationen konfligierender moralischer Verpflichtungen Prioritäten setzen und wie sie zu Lösungen kommen, denen alle Beteiligten zustimmen können.

Colby und Kohlberg (1987, S. 9 f.) definieren den Gegenstandsbereich des moralischen Urteils als die präskriptiven Aussagen darüber, was moralisch richtig oder

verpflichtend ist. Die präskriptive Natur moralischer Urteile impliziert, „that they direct, command or oblige us to take some action. (...) They are imperatives deriving from some rule or principle of action that the speaker takes as binding on his actions.“ (Colby & Kohlberg, 1987, S. 10) Der präskriptive Gehalt moralischer Urteile wird durch den Gebrauch moralischer Begriffe wie „should, must, deserves, has a right, approves“ (Colby & Kohlberg, 1987, S. 53) angezeigt: „Without using one of the five moral modals, a statement would not be prescriptive and thus would not be considered a moral judgment.“ (Colby & Kohlberg, 1987, S. 53) Die präskriptive Perspektive richtet sich also immer auf Handlungen, die als verbindlich und verpflichtend angesehen werden (deontische Urteile). In Kohlbergs moralischen Dilemmata handelt es sich dabei stets um die Begründung eines moralischen Urteils in einem Konflikt zwischen unterschiedlichen moralischen Verpflichtungen.

Das zentrale Prinzip der Moral bildet für Kohlberg in Anlehnung an Rawls das Prinzip der Gerechtigkeit als Fairneß. Als zentrale prozedurale Regel, nach der gerechte Lösungen moralischer Konflikte gesucht werden, übernimmt Kohlberg (1981) aus der Tradition der rationalen Moraltheorien die Idee des idealen Rollenwechsels als „moral musical chairs“, wobei alle Betroffenen aus der Perspektive eines rationalen und unparteiischen Beobachters eine für alle gleichermaßen gerechte Lösung zu erzielen suchen. Eine besondere Rolle spielt in den späteren Arbeiten auch Habermas' diskurstheoretische Umformulierung des Kantschen kategorischen Imperativs. Als Beispiel für ein moralisches Urteil bezieht Kohlberg (1984) sich auf Hare (1981), der die Verpflichtung, die im Akt des Versprechens beinhaltet ist, folgendermaßen spezifiziert: „Let any person who has promised to do something, where the promise was not obtained by force or fraud, do what he has promised to do unless it conflicts with helping a person in overwhelming need.“ (Hare, 1981, S. 107)

Kohlbergs enge Anlehnung an rationale philosophische Moraltheorien erklärt aus psychologischer Sicht die enge Bezugnahme auf die kognitive Entwicklungstheorie Piagets – der selbst in dieser rationalistischen Tradition steht – und die Fokussierung auf die rationalen und logischen Konstruktionsprozesse des moralischen Verstehens. Wie für Piaget ist für Kohlberg Moral ein System der Gleichgewichtsherstellung in Operationen und Handlungen. Das Prinzip der Gerechtigkeit ist das zentrale moralische Prinzip, in dem sich die Reversibilität von Operationen und die Dezentrierung in entwicklungsspezifischer Weise manifestiert. Kohlberg argumentiert, daß die Eigenschaften von Entwicklungsstadien im Sinne Piagets am deutlichsten in den Transformationen des Gerechtigkeitskonzepts aufgezeigt werden können, „where balancing operations of reciprocity, prescriptive role-taking, equality and equity are most explicit and most parallel to Piagetian logico-mathematical thought operations“ (Colby & Kohlberg, 1987, S. 24).

Infolge der Kritiken aus emotivistischer Perspektive (Gilligan, 1984) hat sich Kohlberg – mehr oder weniger erfolgreich – bemüht, alternative moralische Prinzipien, etwa supererogatorische Prinzipien der Fürsorge und Empathie, in seine Theorie einzubeziehen (vgl. Colby u.a., 1987; Puka, 1991a, 1991b). Doch versucht er, diese Prinzipien theoretisch als Bestandteile von Gerechtigkeit zu definieren:

„(...) that many or most moral concerns of care are concerns about enhancing the welfare of other persons or not hurting them and about preserving and embracing relationships with others (...) (are) falling within the domain of justice (...)“ (Colby & Kohlberg, 1987, S. 24).

3.2.2 Zum Konzept der Stufen des moralischen Urteils

Moralische Urteile werden anhand von Reflexionen über fiktive und alltagsferne moralische Dilemmata erhoben, in denen jeweils mindestens zwei unterschiedliche moralische Normen miteinander konfliktieren. Durch die Alltagsferne soll eine Test-fairneß für alle und damit eine bessere Diagnose der moralischen Urteilskompetenz gewährleistet sein. Prototypisch sei hier auf das sogenannte „Heinz-Dilemma“ verwiesen, das am bekanntesten geworden ist. In diesem Dilemma muß sich Heinz, der Ehemann einer krebserkrankten Frau, entscheiden, ob er ein lebensrettendes Medikament stiehlt, das er nicht bezahlen kann, weil der Apotheker einen zu hohen Preis fordert. In diesem Dilemma konfliktiert das Recht auf Leben mit dem Eigentumsrecht. Zu diesem Dilemma wird eine Serie von Fragen gestellt, die das situations-spezifische moralische Urteil unter den gegebenen Bedingungen sowie unter verschiedenen situativen Modifikationen erfragt. Ferner wird die allgemeine Geltung der involvierten Normen exploriert. Die Stufe des moralischen Urteils wird anhand der Befragung von jeweils drei Dilemmata bestimmt, wobei die Fragen zu den Dilemmata nicht vollkommen identisch sind. Drei verschiedene Testformen (A, B und C) wurden als äquivalente Formen entwickelt. Die empirischen Ergebnisse der umfassenden Längsschnittstudie von 59 männlichen Probanden wurden am umfassendsten in einer Monographie dokumentiert (Colby u.a., 1983; vgl. auch Hart, 1993).

Die wesentlichen psychologischen Annahmen seiner Theorie hat Kohlberg bereits frühzeitig formuliert (1969, 1976). Sie verschärfen die Annahmen Piagets zur Moralentwicklung in dem Sinne, wie Piaget selbst sie lediglich für die allgemeine kognitive Entwicklung formuliert hat. Während Piaget (1973) in bezug auf die Moralentwicklung den Stufenbegriff in einem theoretisch abgeschwächten Sinne verwandt hat, definiert Kohlberg Stufen des moralischen Urteils entsprechend den strengeren theoretischen Kriterien der kognitiven Entwicklung. Stufen bilden demnach im Sinne Chomskys (1980) „Tiefenstrukturen“ des Denkens, welche die Interpretation und Verarbeitung von Handlungssituationen bestimmen. Das Kriterium der Diagnose seiner Entwicklungsstufen bilden die expliziten Argumentationen, wie sie in der Diskussion der hypothetischen Handlungsdilemmata sichtbar werden. Diese expliziten Argumentationen sind jedoch Ausdruck der zugrundeliegenden Operationen. Stufen zeichnen sich nach Kohlberg durch folgende Merkmale aus:

- (1) Stufen sind durch unterschiedliche kognitive Operationen gekennzeichnet, die zunehmend reversible und damit äquilibrierte Denkprozesse möglich machen.
- (2) Stufen bilden organisierte Ganzheiten, die das gesamte Denken zu einem Entwicklungszeitpunkt dominieren und daher auch eine situationsspezifisch übergreifende Konsistenz in den moralischen Urteilen bedingen.

- (3) Stufen sind hierarchisch aufgebaut und entwickeln sich in einer invarianten Abfolge. Weder kann eine Stufe übersprungen werden noch sind die Stufen umkehrbar.
- (4) Jede höhere Stufe ist zugleich differenzierter und integrierter und damit auch reversibler.

Das zentrale Forschungsinteresse Kohlbergs war die Bestimmung der kognitiven Strukturaspekte des moralischen Denkens und, damit verbunden, die Differenzierung von (invarianten) Struktur- und (variablen) Inhaltsaspekten moralischer Urteile. Die Bestimmung der universellen, stufenspezifischen Strukturaspekte stand dabei im Vordergrund der Forschungen.

Die Definition entwicklungsspezifisch unterschiedlicher Formen der Lösung moralisch konfligierender Ansprüche wurde von Kohlberg ausgehend von einem normativen Standpunkt der Moral erarbeitet, der kognitive Reversibilität und Äquilibriumtheorie enthält. In bezug auf die Entwicklung der Moral impliziert dies, daß jede Entwicklungsstufe eine adäquatere Wahrnehmung und Lösung moralischer Konfliktsituationen ermöglicht, indem sie in stets umfassenderer Weise erlaubt, die Perspektiven aller Betroffenen zu rekonstruieren und in einer balancierteren Lösung konfligierender Ansprüche zu berücksichtigen.

Stufen der moralischen Entwicklung bilden nach Kohlberg (1976; Colby u.a., 1983) „harte“, das heißt logische Entwicklungsstufen.

„Hard stages are defined according to Piaget's definition of cognitive operations in logico-mathematical stages. Operations are defined in terms of prescriptive role-taking in concrete moral situations and the stages represent the different hierarchically integrated forms of reciprocity, equality and equity in social interaction. They are seen to be parallel to the logical and mathematical operations of reciprocity and equality in science and mathematics. In both, the logical and justice domains, the use of operations implies equilibrated or reversible systems which we call hard structures (...). These operations are elicited with the specific method of presenting conflicts of competing claims between persons which require reciprocity for their solution.“ (Colby u.a., 1983, S. 37)

Im Vergleich zu diesen „harten“ Stufen beziehen sich „weiche“ Stufen „on the form of development, as do Piagetian stages, but they also include elements of affective or reflective characteristics of persons, characteristics not easily assimilated to the Piagetian paradigm“ (Colby u.a., 1983, S. 29). Solche „weichen“ Stufen sind Stufen der Ich-Entwicklung nach Loevinger (1976), Stufen naiver Epistemologien (Broughton, 1978) oder auch Stufen der Entwicklung von Verantwortung und Fürsorge nach Gilligan (1984). Während harte Stufen durch kognitive Operationen im Sinne Piagets definiert sind, werden weiche Stufen über ein Ich oder Selbst definiert „as a system of meaning that confronts the world or the ‚other‘.“

„Such systems of second-order or meta modes appear to represent theories that individuals construct rather than structural forms of reasoning. In distinction to this, hard stages represent the rational forms of thought organization which rely on an abstraction from the concrete, unitary self or ego to the perspective of an epistemic self (in Piaget's logical stages) or a rational moral subject in Kohlberg's justice stages. This distinction allows a hard structural stage model to define stages solely in terms of cognitive or socio-moral operations rather than in terms of reflections upon the self, morality or nature.“ (Colby u.a., 1983, S. 36)

Kohlberg versucht also, formale Aspekte des Denkens von der psychologischen und semantischen Bedeutung zu trennen, denn nur die Stufen der Logik ermöglichen eine Präzision, die dem ständigen Wandel des Selbst und seiner Funktionen standhält.

Diese Unterscheidung von harten und weichen Stufen wurde von verschiedenen Autoren in überzeugender Weise kritisiert (Döbert, 1986; Habermas, 1991b; Puka, 1991a). Döbert problematisiert, inwieweit Gerechtigkeitsoperationen für alle moralischen Phänomene – und zwar insbesondere auch den in den Kohlberg-Dilemmata vorgegebenen – gleichermaßen zentral sind und kommt zu der pointierten Schlussfolgerung:

„Was würde alles aus unseren Interpretationen als irrelevant für die Stadienzuschreibungen herausfallen müssen, wenn wir Kohlbergs theoretischer Strategie folgen wollten? Was erfaßt denn die Gleichheitsoperation von den Aussagen der Versuchspersonen? Entgehen uns nicht gerade die wichtigsten moralischen Argumente? Die Gerechtigkeitsoperationen sollen die ‚harte‘ Struktur der Stadienmodelle erfassen. Dürfen wir dann nicht erwarten, daß die ausschlaggebenden Komponenten eines moralischen Argumentationsganges durch sie auch wirklich begriffen werden? Ich vermag nicht zu sehen, daß Kohlbergs ‚Operationen‘ das de facto leisten.“ (Döbert, 1986, S. 113)

Diese Kritik läßt sich sowohl anhand der generalisierten Stufenbeschreibungen Kohlbergs als auch anhand der Interpretation der stufenspezifischen Kriteriumsurteile des Kodiermanuals (vgl. Colby u.a., 1987) nachvollziehen, die substantiell auf Inhalte des moralischen Denkens zurückgreift. Wir werden dies in der Diskussion der Stufen des Versprechenskonzeptes aufzeigen (vgl. Abschnitt 3.2.4).

3.2.3 Die Unterscheidung von Struktur- und Inhaltsaspekten moralischer Urteile

Den präskriptiven moralischen Urteilen liegt eine entwicklungsstufenspezifische „soziomoralische Perspektive“ als kognitive Organisationsstruktur zugrunde. Sie definiert die Beziehung des Selbst gegenüber den moralischen Regeln und Erwartungen. Die soziomoralische Perspektive definiert qualitativ unterschiedliche Formen der Beziehung zwischen dem Selbst und den Regeln und Erwartungen der Gesellschaft. Nach Kohlbergs Beschreibung (1976) lassen sich diese Perspektiven auch als unterschiedliche motivationale Orientierungen verstehen: Mit der Perspektive des präkonventionellen Niveaus definieren sich Regeln und soziale Erwartungen als etwas außerhalb des Selbst Existierendes. In der konventionellen Perspektive ist das Selbst mit Regeln und Erwartungen der sozialen Gruppe identifiziert, wobei nach Colby und Kohlberg Autoritäten ein besonderes Gewicht zugesprochen wird. In der postkonventionellen Perspektive hingegen kann das Selbst eine kritisch-reflexive Perspektive gegenüber Regeln und Erwartungen einnehmen.

Jede Entwicklungsstufe ist durch eine spezifische Form der Perspektivendifferenzierung und Koordination gekennzeichnet: Für Stufe 1 des präkonventionellen moralischen Urteils ist die Fähigkeit zur Differenzierung von Perspektiven notwendige Voraussetzung. Für Stufe 2 der konkreten Reziprozität ist die Fähigkeit zur Perspektivenkoordination und zur selbstreflexiven Perspektivenübernahme notwendig, das heißt die Fähigkeit des Selbst, eigenes Handeln aus der Perspektive konkreter Anderer zu sehen. Stufe 3 des konventionellen moralischen Urteils beruht auf der Möglichkeit zur Einnahme der Beobachterperspektive, aus der das Handeln von Selbst und Anderen in einer Situation beurteilt werden kann. Erst auf dieser Stufe ist

die Konzeption einer überdauernden Beziehung gegeben. Die Stufen 4, 5 und 6 des moralischen Urteils beruhen auf der Fähigkeit, eine generalisierte soziale Systemperspektive einzunehmen, in der sich die Person als Teil komplexer gesellschaftlicher Beziehungen wahrnimmt.

Theoretisch hat Kohlberg eine „deskriptive“ soziale Perspektive (sozialkognitive Perspektivenübernahme) von der präskriptiven moralischen Perspektive abgegrenzt. Im Unterschied zur sozialen Perspektivenübernahme, die „verstehend“ ist, werden mittels der soziomoralischen Perspektive soziale Tatsachen „bewertet“, und zwar im Hinblick auf moralische Standards, die regeln, was in Beziehungen zwischen Personen richtig oder falsch ist. Kohlberg hat jedoch unterschiedliche Positionen zum Konzept der soziomoralischen Perspektive eingenommen. In früheren Ausführungen sieht er das Konzept der soziomoralischen Perspektive als grundlegend für moralisches Urteil und soziale Perspektivenübernahme:

„From our point of view, however, there is a more general structural construct which underlies both role-taking and moral judgment. This is the concept of socio-moral perspective, which refers to the point of view the individual takes in defining both social facts and socio-moral values, or oughts.“ (Kohlberg, 1976, S. 33)

Diese Position ist noch eng an Meads Konzept der Perspektivenübernahme angelehnt (Mead, 1968; vgl. Keller, 1976). In einer neueren Arbeit wird dagegen eine andere Position bezogen, ohne daß der Widerspruch zur vorherigen Position angesprochen wird:

„(...) let us again say that we believe the perspective-taking underlying the moral stages is intrinsically moral in nature rather than a logical or social-cognitive structure applied to the moral domain. In this interpretation we agree with Turiel (1979) and Damon (1983) in their contention that there are many types of perspective-taking, each of which develops separately, although not necessarily independently, as a result of experience in a particular domain. In this view spatial, social and moral perspective-taking are fundamentally different processes rather than applications of a single general structure to different content areas.“ (Colby & Kohlberg, 1987, S. 16)

Nach dieser Interpretation liegt also die soziomoralische Perspektive der sozialen Perspektive nicht mehr zugrunde, sondern sie werden als „fundamental unterschiedliche“ bereichsspezifische Strukturen definiert, die sich getrennt entwickeln. Inwieweit dies die frühere Annahme der logischen Voraussetzungsstruktur der Entwicklungsstufen des sozialen und moralischen Denkens berührt, diskutiert Kohlberg nicht.

Neben den unterschiedlichen Formen der Differenzierung und Koordination von Perspektiven ist jede Entwicklungsstufe durch unterschiedliche Gerechtigkeitsoperationen gekennzeichnet. Dabei handelt es sich um die Balancierung von Perspektiven, Reziprozität und Billigkeit (equity). Sehr verkürzt lassen sich stufenspezifische Organisationsformen der Gerechtigkeitsurteile als unterschiedliche Formen der Balancierung von konfligierenden Interessen und Ansprüchen beschreiben: Auf den beiden Stufen des präkonventionellen moralischen Urteils (Stufen 1 und 2) bestimmt sich Gerechtigkeit anhand subjektiver Interessen des Selbst. Auf den beiden Stufen der konventionellen Moral (Stufen 3 und 4) wird Gerechtigkeit nach Gesichtspunkten kollektiver Gemeinsamkeiten definiert, auf den Stufen der postkonventionellen Moral (Stufen 5 und 6) dagegen anhand objektiver und rationaler Prinzipien. Wir gehen auf diese Gerechtigkeitsoperationen über den bereits ausgeführten Aspekt der Koordination von Perspektiven hinaus nicht ein. Denn einerseits sind die anderen Aspekte der

Gerechtigkeitsoperationen in ihrer theoretischen und empirischen Bedeutung umstritten, andererseits haben sie auch für die Definition der Entwicklungsstufen keine Rolle gespielt (vgl. Döbert, 1986; Puka, 1991a).

Kohlberg (1984) hat neben den Strukturaspekten auch ein theoretisch differenziertes System der Inhalte des moralischen Denkens definiert, doch wurden die Inhalte nicht zum Gegenstand der empirischen Forschung. Inhalte werden anhand der Entscheidungsrichtung moralischer Urteile in den Dilemmata durch ein System von moralischen Werten bzw. Normen bestimmt (Kohlberg, 1984; Colby & Kohlberg, 1987; Colby u.a., 1987). Diese zwölf Normen umfassen unter anderem Leben, Autorität, Gesetz, Eigentum, Versprechen und Gewissen. Sie repräsentieren nach Kohlberg (Colby & Kohlberg, 1987, S. 49) universelle Werte, die konfligierende Ansprüche regulieren. Die Begründungen und Rechtfertigungen dieser Werte werden als „reasons or motives behind action“ angesehen (Colby & Kohlberg, 1987, S. 56), das heißt, die moralischen Begründungen fungieren zugleich als Motive oder werden zumindest von diesen nicht systematisch unterschieden. Damit läßt sich Kohlbergs System der inhaltlichen Kategorisierungen moralischer Urteile auch als System von Motivklassifizierungen begreifen, wie sie von anderen Autoren vorgenommen wurden (vgl. Eisenberg, 1982; Turiel, 1983) und auch mit diesen vergleichen.

Begründungen für moralische Urteile werden mittels eines Systems von sogenannten Elementen klassifiziert, das in Anlehnung an Ethiktheorien gewonnen wurde. Wir skizzieren dieses System nur in den Grundzügen. Die wesentliche Distinktion ist die nach deontischen und teleologischen Begründungen von moralischen Urteilen. Innerhalb dieser beiden Klassen werden jeweils zwei weitere Typen unterschieden, und zwar Fairneß und normative Ordnung in der deontischen Begründung gegenüber Utilitarismus und Perfektionismus in der teleologischen Begründung. Innerhalb der so gewonnenen vier Orientierungen werden weitere Differenzierungen nach „modalen Elementen“ vorgenommen (Colby & Kohlberg, 1987, S. 42), mit deren Hilfe moralische Urteile und Wertungen ausgedrückt werden (z.B. müssen, ein Recht/eine Pflicht haben, tadeln); ferner nach „Wertelementen“, welche die genauere Bedeutung der verschiedenen Orientierungen und auch der modalen Elemente erklären (z.B. individuelle ego- oder alter-bezogene Folgen, Folgen für das System u.a.). Die Elemente sind nach Kohlberg allerdings nicht nur Inhalte, sondern zugleich Operationen. Dies wird besonders deutlich an Elementen, mittels derer die Fairneßorientierung differenziert wird. Denn hierunter sind die Gerechtigkeitsoperationen der Balancierung von Perspektiven, der Reziprozität und Billigkeit (equity) genannt.

Ein Problem der Unterscheidung von Struktur und Inhalt in Kohlbergs Theorie besteht darin, daß moralische Inhalte nur begrenzt unabhängig von den strukturellen Entwicklungsstufen sind. Denn jede Entwicklungsstufe ist strukturell durch spezifische Gerechtigkeitsoperationen gekennzeichnet und setzt damit auch einen Rahmen für spezifische Inhalte. So wird in den stufenspezifischen inhaltlichen Kriteriums-urteilen das System von Normen und Elementen in spezifischer Weise zur Anwendung gebracht (Cortese, 1984; Eckensberger & Burgard, 1986). Nur einige der Typen inhaltlicher Kriteriums-urteile liegen über mehrere Stufen hinweg in unterschiedlich komplexer kognitiver Strukturiertheit vor (Reuss & Becker, 1993). Nur für solche

Kriteriumsurteile ist nach Reuss und Becker aber das Kriterium der hierarchischen Inklusion der niedrigeren Stufe in der höheren im strengen Sinne gewahrt. Auch Nisan (1984) weist darauf hin, daß bereits in den Stufendefinitionen inhaltliche Orientierungen repräsentiert sind, da jede Stufe die Person auf unterschiedliche Standards und Werte orientiert. Dies sind auf den präkonventionellen Stufen Belohnung und Bestrafung durch Autoritäten sowie pragmatisch-egoistische Interessenkalküle, während auf den konventionellen Stufen die sozialen Erwartungen bedeutsamer Anderer einerseits und formale Regeln und Gesetze andererseits an Bedeutung gewinnen. Auf der Stufe der postkonventionellen Moral werden Regeln und Gesetze im Lichte übergeordneter Prinzipien beurteilt, die in einem freien Kontrakt von allen gleichermaßen akzeptiert werden können.

Die strukturellen Definitionsmerkmale der Stufen verknüpfen bestimmte Konzepte zentral mit einer Stufe. So ist beispielsweise das Konzept des Vertrauens ein strukturelles Definitionskriterium der Stufe der konventionellen Moral, weil es unter strukturellem Gesichtspunkt eine generalisierte Reziprozitätsnorm indiziert, die erst mit dem Systemgesichtspunkt der Stufe 3 möglich wird. Daher ist das Konzept des Vertrauens auf der Stufe der präkonventionellen Moral in der kognitiv-strukturellen Logik der Stufen nicht möglich. Die gleiche Logik gilt für das Konzept des Gewissens und darin implizierte moralische Gefühle. Eine weitere Art der Abhängigkeit, die über den formalen Gesichtspunkt der kognitiven Organisation hinausgeht, besteht darin, daß Stufen sich nicht nur strukturell über den Aspekt der Koordination von Perspektiven unterscheiden, sondern daß sie zugleich spezifische motivationale oder Wertgesichtspunkte beinhalten, die mit der Definition der Strukturelemente verknüpft sind. Dieser Gesichtspunkt ist bereits in Kohlbergs Konzept der „soziomoralischen Perspektive“ enthalten, das sich auf die Einstellung bezieht, welche die Person gegenüber den moralischen Werten einnimmt. So wird die soziomoralische Perspektive, die den Stufen der präkonventionellen Moral zugrunde liegt, als „perspective of an individual considering his or her own interests and that of other isolated individuals“ (Kohlberg, 1984, S. 178) bezeichnet. Die Stufe 2 ist darüber hinaus unter dem Gesichtspunkt gekennzeichnet, daß die Person Fairneß im Hinblick auf die Realisierung subjektiver, egoistischer Interessen definiert. Die strukturelle Definition von Gerechtigkeit als instrumenteller Austausch läßt bestimmte Inhalte, etwa empathische oder prosoziale Motive als Werte nicht zu. Die Begrenzungen liegen hier also nicht in der kognitiven Struktur, sondern in der spezifisch inhaltlichen Bestimmung der Stufen. Damit können auch kognitiv einfach strukturierte prosozial-empathische bzw. alter-orientierte Intentionen und Gefühle (vgl. Eisenberg, 1982) sowie genuin normative Orientierungen (vgl. Turiel, 1983a), die in ihrer kognitiven Struktur Argumenten der präkonventionellen Moralstufen in Kohlbergs Theorie entsprechen, diesen nicht zugeordnet werden, sondern wegen der inhaltlich-motivationalen Ausrichtung nur der Stufe 3 (vgl. Keller, Eckensberger & v. Rosen, 1989). Umgekehrt lassen sich strategische und ego-orientierte Begründungen nicht den höheren Entwicklungsstufen zuordnen. Die empirischen Daten Kohlbergs müßten freilich auch als Nachweis gelten, daß Argumente in beiden Richtungen nicht vorkamen. Darauf werden wir an anderer Stelle im Rahmen unserer Revision des Kohlberg-Modells kritisch eingehen (vgl. Abschnitt 3.4).

Innerhalb der stufenspezifischen Prädisposition bestehen zwar gewisse Spielräume für spezifische Inhalte von Normen und Elementen, doch sind die Spielräume für inhaltliche Variabilität von Wertorientierungen größer für die beiden Stufen der konventionellen Moral als für die präkonventionelle Moral und möglicherweise auch für die postkonventionelle Moral, wo ebenfalls bestimmte inhaltliche Festlegungen vorliegen (vgl. Reuss & Becker, 1993). Auch gibt es in bezug auf einzelne inhaltliche Elemente eine relativ größere Unabhängigkeit von Struktur und Inhalt. Denn bestimmte Norm-Element-Kombinationen lassen sich in ihrer entwicklungspezifischen Transformation über mehrere Stufen hinweg nachweisen, während andere nur für eine Entwicklungsstufe Geltung haben (Eckensberger & Burgard, 1986; Reuss & Becker, 1993).

Das differenzierte inhaltliche Klassifikationssystem ist jedoch empirisch unfruchtbar geblieben. Denn lediglich die Kodierbeispiele des Standard-Auswertungsmanuals sind nach diesem Inhaltssystem klassifiziert worden. Weder Kohlberg selbst noch andere Forscher haben eine empirische Verteilung der Inhalte zum Gegenstand der Untersuchung gemacht, obwohl jedes kodierte Urteil durch den Filter stufenspezifischer Struktur und der Bestimmung von Norm-Element-Kombinationen einem festgelegten Kriteriumsurteil zugeordnet werden soll. Die Reliabilität dieser Zuordnungen der Kriteriumsurteile ist nur für die Entwicklungsstufe und nicht für die Inhalte ermittelt worden (vgl. Colby u.a., 1983). Reuss und Becker (1993) konnten nach einem außerordentlich intensiven Training zwischen zwei Beurteilern lediglich zwischen 60 und 70 Prozent Übereinstimmung für inhaltliche Zuordnungen herstellen. In der Tat stellt sich die Frage, ob das inhaltliche System überdifferenziert ist, so daß die einzelnen Inhalte nicht ohne weiteres zuverlässig voneinander abgegrenzt werden können.

In den wenigen empirischen Analysen, in denen Inhalte und Stufen moralischer Urteile untersucht wurden, wurde das Inhaltssystem übervereinfacht. Ein Beispiel ist die Untersuchung von Walker (1989), der lediglich auf die vier grundlegenden ethischen Orientierungen zurückgriff und die übrigen Differenzierungen außer acht ließ. Kohlberg (1984) hat ebenfalls eine übergeordnete inhaltliche Klassifikation anhand der Bestimmung inhaltlicher Typen vorgenommen. In Anlehnung an Piagets (1973) Unterscheidung von heteronomer und autonomer Moral wurden innerhalb der Entwicklungsstufen zwei moralische Typen voneinander abgegrenzt, die sich freilich sowohl über Struktur- als auch Inhaltsaspekte bestimmen. Der sogenannte B-Typ ist neben anderen Bestimmungsmerkmalen deontisch orientiert und repräsentiert im Vergleich zum teleologisch orientierten A-Typ die jeweils konsolidiertere Form innerhalb einer Stufe. Empirische Analysen (Kohlberg, 1984) zeigten, daß der B-Typ mit der Höhe der Stufen zunimmt, während er auf den beiden präkonventionellen Stufen kaum vorkommt. Die Häufigkeit variiert jedoch in Abhängigkeit von den Dilemmata. Während der B-Typ in Kohlbergs Longitudinal-Stichprobe auf den präkonventionellen Stufen in Form A gar nicht vorkommt, tritt er in Form B in einigen Fällen auf Stufe 2 auf. Kohlberg (1984, S. 534) weist in einer Notiz darauf hin, daß es im B-Typ im „Heinz-Dilemma“ auf den frühen Stufen eine moralische Intuition des absoluten Vorrangs des Rechts auf Leben gegenüber dem Recht auf Eigentum geben kann, die

mit einer universalisierten Verpflichtung einhergeht, Leben zu erhalten. Im sogenannten „Joe-Dilemma“ (der Parallele zu dem in unserer Untersuchung verwendeten Judy-Dilemma, vgl. Kap. 4), in dem es darum geht, ob ein Sohn auf ein Ferienlager verzichten und sein selbstverdientes Geld dem Vater überlassen muß, der dem Sohn das Geld vorher versprochen hat, wird eine solche genuin moralische Intuition im Hinblick auf die Versprechensnorm auch auf den Stufen des präkonventionellen moralischen Urteils zum Ausdruck gebracht „(...) the intuition of the sacredness or intrinsic worth of keeping promises (most especially to children) and the universal and prescriptive responsibility for keeping promises“ (Kohlberg, 1984, S. 534).

An dieser Stelle zeigt sich einerseits die untrennbare Verknüpfung von Struktur- und Inhaltsaspekten in Kohlbergs Stufen. Andererseits ist dies auch die einzige Stelle, wo Kohlberg die Andeutung einer genuin moralischen Orientierung im präkonventionellen moralischen Denken macht. Im Auswertungsmanual findet sich dafür allerdings kein empirisches Beispiel. Theoretisch ist es schwierig, die Merkmale des B-Typs und auch seine empirische Verteilung mit den Bestimmungskriterien des präkonventionellen moralischen Urteils zu vereinbaren. Die rigide normative Regelorientierung der Stufe 1 ließe sich durchaus mit der durch Kohlbergs Notiz festgehaltenen genuin moralischen Orientierung vereinbaren. Doch spricht gegen diese Interpretation, daß der B-Typ auf der Stufe 1 empirisch nicht vorkommt. Die instrumentelle Definition der Stufe 2 hingegen macht es theoretisch unmöglich, eine genuin normative Orientierung zuzulassen. Dies soll im folgenden genauer nachgewiesen werden. Die theoretische und empirische Verflechtung von Struktur- und Inhaltsaspekten des moralischen Urteils soll anhand der stufenspezifischen Definitionen der moralischen Norm des Versprechens verdeutlicht werden.

3.2.4 Entwicklungsstufen im Verständnis des Gerechtigkeitsprinzips am Beispiel der Norm des Versprechens: Eine kritische Analyse

Die Norm des Versprechens ist eine zentrale moralische Verpflichtung, die sich aus dem Prinzip der Fairneß ergibt. Wir wählen diese Norm als Beispiel für das Fairneßprinzip, denn sie spielt in unserer empirischen Untersuchung eine wichtige Rolle. Da wir in der empirischen Untersuchung vorzugsweise am moralischen Denken von Kindern und Jugendlichen interessiert sind, soll insbesondere die Struktur der präkonventionellen und konventionellen Stufen verdeutlicht werden. Insbesondere wird die Frage diskutiert, inwieweit Kohlbergs theoretische Festlegungen der Struktur der beiden frühen Moralstufen – der sogenannten präkonventionellen Moral – durch seine empirischen Daten belegt werden. Umgekehrt wird die theoretische Angemessenheit der Stufendefinitionen im Lichte seiner Daten analysiert. Anhand von Inkonsistenzen in den Daten wird die Frage aufgeworfen, ob sie sich der theoretischen Konstruktion der Stufen, insbesondere in der präkonventionellen Moral, fügen. Diese Inkonsistenzen lassen die ungelöste Spannung von Struktur- und Inhaltsaspekten verstärkt in Erscheinung treten, von der bereits die Rede war. In der Darstellung beziehen wir uns auf die Tabelle von Kohlberg (1976, Tab. 1), in der

(1) die soziomoralische Perspektive jeder Stufe, (2) Definitionskriterien für das moralisch Richtige sowie (3) die Gründe bzw. Motive, warum die Bewertung als richtig spezifiziert wird, dargestellt sind.

Die stufenspezifischen Definitionen werden anhand ausgewählter empirischer Aussagen zur Versprechensnorm dargestellt, wie sie in den Standardbeispielen des Auswertungsmanuals (Colby u.a., 1987) dokumentiert sind. Die Norm des Versprechens ist zwar nur eine aus dem Katalog moralischer Normen, die in den verschiedenen Dilemmata zum Gegenstand moralischer Reflexionen werden, doch können an dieser Norm die stufenspezifischen Struktur- und Inhalts Gesichtspunkte des moralischen Urteils exemplifiziert werden, die sich an allen Normen gleichermaßen nachweisen lassen müssen, wenn die von Kohlberg postulierte stufenspezifische Strukturidentität und Homogenität moralischen Urteilens über verschiedene Inhalte hinweg Geltung besitzen sollen.

Die soziomoralische Perspektive der Stufe 1 wird als egozentrisch gekennzeichnet.

„(The person) doesn't consider the interest of others or recognizes that they differ from the actor's, doesn't relate two points of view. Actions are considered physically rather than in terms of psychological interests of others. Confusion of authority's perspective with one's own.“ (Kohlberg, 1976, Tab. 1)

Die moralische Beurteilung einer Handlung wird als eine der Handlung inhärente und unveränderliche Qualität angesehen und damit im Sinne Piagets (1973) als „heteronom“ bzw. als „naiv-moralischer Realismus“ (Kohlberg, 1976) gekennzeichnet. Moralische Urteile gelten als selbstevident, ihre Rechtfertigung ist durch die Existenz der Regel und durch die Setzung von Autoritäten begründet. Autorität und moralischer Wert werden gleichermaßen kategorial und physikalistisch bestimmt (z.B. der Vater ist der Boss, der Vater ist stärker). Physische Bestrafung im Falle einer Regelverletzung wird nicht nur als unvermeidliche Folge einer Verletzung von Regeln und Geboten betrachtet, sondern die Tatsache der Sanktionierung durch Autoritäten weist diese Handlung als moralisch falsch aus.

Als Beispiel für Stufe 1 sollen die beiden im Manual dokumentierten prototypischen Argumentationen (Criterion Judgments, CJ) für die Geltung der Versprechensnorm gemeinsam mit der moralischen Inhaltskategorie, der diese Aussage zugeordnet wird, angeführt werden (Colby u.a., 1987, S. 187). Beide Aussagen werden im „Joe“- bzw. im „Judy-Dilemma“, dem parallelen Eltern-Kind-Konflikt, thematisiert. Die Aussage bezieht sich hier auf die allgemeine Geltung der Norm:

(Es ist richtig, ein Versprechen zu halten)

- weil man sonst lügen würde (CJ 1);
- weil man sonst bestraft wird (CJ 2).

Die Übergangsstufe 1–2 ist dadurch gekennzeichnet, daß die physische Strafe nicht mehr als automatisch, sondern nur als möglich betrachtet wird. Dafür wird nur ein Beispiel angegeben.

(Es ist richtig, ein Versprechen zu halten)

- weil man sonst verhauen, geschlagen, bestraft werden könnte (CJ 3).

Die soziomoralische Perspektive der Stufe 2 des moralischen Urteils besteht in der Fähigkeit zur Differenzierung und teilweisen Koordination konkreter individualistischer Perspektiven: Der Akteur „is aware that everybody has his own interests to pursue and these conflict, so that right is relative (in the concrete individualistic sense)“ (Kohlberg, 1976, Tab. 1).

Der moralische Realismus der Stufe 1 wird durch einen moralischen Relativismus abgelöst. Was moralisch richtig ist, wird aus der Situation und der Perspektive des jeweiligen Handelnden bestimmt. Interessen anderer, die mit den eigenen konfliktieren, können zwar wahrgenommen werden, doch hat der Handelnde das primär pragmatische und instrumentelle Motiv, die Befriedigung der eigenen Interessen zu maximieren und negative Konsequenzen für das Selbst zu vermeiden: „The assumption that the other is also operating from this premise leads to an emphasis on instrumental exchange as a mechanism through which individuals can coordinate their actions for mutual benefit.“ (Colby & Kohlberg, 1987, S. 26)

Für Argumentationen der Stufe 2 zur Versprechensnorm werden die folgenden Beispiele angegeben:

(Es ist richtig, ein Versprechen zu halten)

- damit auch der andere sein Versprechen hält oder dir etwas dafür gibt; ODER weil man später vielleicht einmal etwas von dem anderen haben will; ODER weil andere einen sonst ärgern oder böse auf einen werden (CJ 6).

Interessant sind in diesem Zusammenhang zwei Formen der Argumentation zur Eigentumsnorm im „Joe“- bzw. „Judy-Dilemma“ sowie zur Norm des Lebens im „Heinz-Dilemma“, die gleichfalls die instrumentalistische Struktur des Urteils verdeutlichen sollen:

(Joe sollte dem Vater das selbstverdiente Geld nicht geben)

- weil Joe traurig ist, wenn er nicht ins Ferienlager gehen kann (CJ 5).

(Heinz sollte das Medikament [für seine Frau] stehlen)

- wenn/weil er seine Frau benötigt, sie gern hat oder liebt oder möchte, daß sie am Leben bleibt (CJ 7).

Diese Aussagen entsprechen zwar in ihrer kognitiven Differenziertheit der Stufe 2, fallen unserer Ansicht nach jedoch nicht ohne weiteres in die Kategorie instrumentalistischer Begründungen. Insbesondere im zweiten Beispiel werden positive, auf den anderen bezogene Gefühle im instrumentellen Sinne (um)interpretiert. Denn Kohlbergs theoretischen Bestimmungen entsprechend ist eine nichtinstrumentelle Form der affektiven Beziehung auf Stufe 2 ausgeschlossen.

Weitaus mehr Beispiele für Argumente zur Versprechensnorm werden der Übergangsstufe 2–3 zugeordnet. Dies ist überraschend, wenn man bedenkt, daß nur die vollen Stufen nach Kohlberg „strukturierte Ganzheiten“ bilden und das Denken sich auf vollen Stufen und nicht auf Übergangsstufen stabilisieren sollte. Die Zwischenstufe 2–3 ist einerseits durch die instrumentelle Orientierung der Stufe 2 gekennzeichnet, besitzt indessen bereits Merkmale der höheren Stufe 3, auf der gemeinsame Gefühle und Erwartungen, prosoziale Motive und eine Werthaltung, die Beziehungen

um ihrer selbst willen achtet, eine dominante Rolle für die Bewertung der moralischen Richtigkeit von Handlungen spielen:

(Es ist richtig, ein Versprechen zu halten)

- damit man seine Freunde behält; ODER weil man jemandem sonst nicht glaubt oder vertraut; ODER weil man nicht als falsch gelten will (CJ 8);
- weil derjenige, dem man etwas versprochen hat, Erwartungen oder Hoffnungen hat; ODER weil der andere sich auf das freut, was ihm versprochen wurde; oder weil er sich sonst im Stich gelassen fühlen würde (CJ 9);
- weil, wenn man ein Versprechen hält, der andere für einen da sein wird, wenn man ihn braucht (CJ 10);
- weil einen sonst das schlechte Gewissen plagt (CJ 11).

Während einige dieser Beispiele im Sinne einer pragmatisch-instrumentellen Orientierung interpretiert werden können, lassen sich andere Beispiele dieser Kategorie von Gründen nicht zwingend subsumieren. Dies gilt insbesondere für solche Argumente, in denen Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit der Person angesprochen werden (CJ 8). Dieser Problematik scheinen sich auch Colby u.a. (1987, S. 200) bewußt zu sein, denn sie geben im Hinblick auf diese Argumente die Anweisung, sie dann der Stufe 3 zuzuweisen, wenn sie keine instrumentelle Bedeutung besitzen. Was als instrumentell oder nichtinstrumentell gelten soll, wird freilich nicht expliziert. Den Beispielen läßt sich entnehmen, daß die Aussage „niemand wird einem mehr vertrauen“ als instrumentelle Variante der Vertrauensnorm gilt, während die Aussage „der Vater bricht das Vertrauen“ als nichtinstrumentelle Variante der Stufe 3 zugeordnet wird.

In der sozialen Perspektive der Stufe 3 werden die individuellen Perspektiven in die „Perspektive der dritten Person“ oder die Beobachterperspektive bzw. in eine Perspektive der Beziehung integriert:

„Aware of shared feelings, agreements and expectations which take primacy over individual interests. Relates points of view through the concrete Golden Rule, putting yourself in the other guy's shoes. Does not yet consider generalized system perspective.“ (Kohlberg, 1976, Tab. 1)

Die sozialen Beziehungen beruhen auf der gegenseitigen Anerkennung positiver Normen, die das Zusammenleben regulieren. Dazu gehören Vertrauen, Respekt, Loyalität und Dankbarkeit, das heißt also Normen, die aus der Goldenen Regel folgen. „The primacy of shared norms at stage 3 entails an emphasis on being a good, altruistic, or prosocial role occupant and on good or bad motives as indicative of general personal morality.“ (Colby & Kohlberg, 1987, S. 27)

Der Stufe 3 sind alle moralischen Urteile zugeordnet, die anzeigen, daß Akteur sich als Teil von Beziehungen und als Träger sozialer Rollen und als prosozial-empathisch versteht. In bezug auf die Versprechensnorm werden folgende prototypische Beispiele der Stufe 3 zugeordnet (Colby & Kohlberg, 1987, S. 188):

(Es ist richtig, ein Versprechen zu halten)

- um anderen deinen guten Charakter zu zeigen oder um einen guten Eindruck zu hinterlassen; ODER damit andere keinen schlechten Eindruck, Bild oder Meinung von dir gewinnen (CJ 16);

- weil man sonst die Gefühle des anderen verletzt oder zeigt, daß man sich nicht um den anderen kümmert; ODER weil der andere sich sonst unwichtig oder nicht ernst genommen fühlt (CJ 17);
- um eine gute und dauerhafte Beziehung zu haben; ODER weil man das Vertrauen des anderen nicht zerstören sollte (CJ 18);
- weil man sich dann innerlich gut fühlt, oder weil man sich sonst innerlich schlecht fühlt (CJ 19).

Diese Beispiele gelten als Indikatoren einer nichtinstrumentellen positiven Wertschätzung von Personen und Beziehungen und zugleich als Indikatoren einer „Internalisierung“ sozialer Normen, die eine Person für sich selbst für verbindlich hält. Die Unterscheidung von instrumentellen Argumenten der Stufe 2–3 mit den nichtinstrumentellen Argumenten der Stufe 3 wirft indessen Probleme auf. So lassen sich die Aussagen „niemand wird dir mehr glauben“ (Stufe 2–3) oder „damit andere keinen schlechten Eindruck von dir gewinnen“ (Stufe 3) zwar im Hinblick auf die Qualität der Perspektivenübernahme unterscheiden, doch kommt in beiden Aussagen der utilitaristische Gesichtspunkt selbstbezogener Folgen der Verletzung der moralischen Regel gleichermaßen zum Ausdruck und macht es schwierig, diese unter dem Gesichtspunkt der Instrumentalität voneinander abzugrenzen.

Ein weiteres Problem wirft der stufenspezifische Vergleich der Aussagen zum Gewissen auf. Hier wird eine eher externe (dein schlechtes Gewissen würde dich plagen) von einer internalisierten Variante (man fühlt sich innerlich gut oder schlecht) unterschieden. Abgesehen von der Problematik dieser Distinktion in den vorliegenden Beispielen entsteht wie bei verschiedenen anderen Aussagen die Frage, wie eine Aussage kodiert werden müßte, wenn der Inhalt einer höheren Stufe kognitiv weniger komplex ausgedrückt wird. So zum Beispiel: „man würde sich schlecht fühlen“ anstatt „man würde sich innerlich schlecht fühlen“, oder „der andere wäre traurig/enttäuscht“ anstatt „der andere würde sich dann unwichtig oder nicht ernst genommen fühlen“. In diesen Beispielen hätte die kognitiv weniger komplexe Form keinen Platz auf der vorangegangenen Stufe, da sie mit der Motivstruktur dieser Stufe nicht übereinstimmt. Das gleiche gilt für alle Aussagen, in denen nichtinstrumentelle, also beispielsweise prosoziale bzw. altruistische Motive oder Gefühle in einer kognitiv weniger komplexen Form zum Ausdruck kommen. Diese Aussagen müssen – wie bereits oben im Hinblick auf Stufe 2 erwähnt – auch dann Stufe 3 zugeordnet werden, wenn sie nicht als generalisierte Normen thematisiert werden.

Die Perspektive der Stufe 4 ist durch den Systemgesichtspunkt charakterisiert: „Differentiates societal point of view from interpersonal agreement or motives. Takes the point of view of the system that defines roles and rules and considers individual relations in terms of their place in the system.“ (Kohlberg, 1976, Tab. 1)

Wir wollen an dieser Stelle nur kurz auf die Stufe 4 eingehen, da sie nicht Gegenstand der empirischen Untersuchung ist. Beispiele des Manuals zum Konzept des Versprechens zeigen, daß diese Charakterisierung für die Vielfalt des empirischen Materials nicht hinreichend ist. Dies haben Reuss und Becker (1993) weitergehend analysiert. Sie haben aufgewiesen, daß nur ein Teil der Beispiele des Kodiermanuals

zeigt, daß die Person sich auf dieser Entwicklungsstufe in ihrer Einbindung in ein komplexes soziales System versteht. In anderen Beispielen kommt das Konzept individueller Verantwortlichkeit und Autonomie zum Tragen, das durch die theoretische Beschreibung der Stufe nicht abgedeckt ist und eher auf Stufe 5 anzusiedeln wäre. Insofern bestehen auch auf dieser Entwicklungsstufe Unstimmigkeiten zwischen theoretischen Definitionen und empirischer Realität.

Wir fassen zusammen: Insgesamt betrachten wir diese Analysen zur Versprechensnorm als Beleg für die kritischen Überlegungen zur Struktur/Inhaltsrelation in Kohlbergs Theorie. Die Vorannahmen über die Stufen bedingen insbesondere auf den ersten beiden Stufen, welche inhaltlichen Orientierungen empirisch möglich sind. Theoretisch nicht passende Argumente werden im Lichte der konzeptuellen Definition uminterpretiert oder in ihrem theoretischen Stellenwert nicht beachtet. Außerdem ist die empirische Datenlage insbesondere für Stufe 1, aber tendenziell auch für Stufe 2, unzureichend, wie sich aus den wenigen Beispielen des Kodiermanuals ersehen läßt. Dafür gibt es mehrere Gründe: Einerseits gibt es in Kohlbergs Längsschnittstudie nur relativ wenige junge Probanden. Andererseits wurden die Erhebungen zu den ersten beiden Meßzeitpunkten schriftlich vorgenommen. Zudem war die Befragung zu den früheren Zeitpunkten weniger umfassend als zu den späteren. Hier läßt sich eine Quelle für die Beschränktheit des Materials auf den frühen Stufen vermuten. Um so wichtiger ist es, daß sich insbesondere auf Stufe 2 Aussagen finden, die sich mit der instrumental-egoistischen Definition dieser Stufe nicht vereinbaren lassen. Interessanterweise findet sich in den empirischen Beispielen kein Beleg für Kohlbergs eigene Spekulationen über eine genuin moralische Intuition im Hinblick auf die Versprechensnorm. Doch können einige Beispiele als Belege dafür gesehen werden, daß es auf den präkonventionellen Stufen eine Anteilnahme am Wohlergehen anderer gibt, die über ein pragmatisch-instrumentelles Interessenkalkül hinausgeht. Dies ist auch in anderen Forschungstraditionen bestätigt worden, die im folgenden diskutiert werden.

3.3 Moral und Gefühl

Peters (1971, 1979) kritisiert kognitive Theorien der Moralentwicklung dahingehend, daß rationales bzw. vernünftiges Handeln nicht angemessen von Handeln aus moralischen Gründen unterschieden wird. Das Konzept der Objektivität im Sinne von Dezentrierung und Reversibilität ist danach im Prinzip nicht hinlänglich geeignet, zu erklären, warum die Standpunkte anderer nicht lediglich kognitiv differenziert, sondern auch berücksichtigt werden, das heißt, warum die Bedürfnisse und Interessen des anderen affektives Gewicht erhalten. Ein moralischer Standpunkt läßt sich für Peters nur im Rückgriff auf Zusatzannahmen adäquat erklären, die emotionale Haltungen gegenüber anderen einbeziehen, wie sie in den Konzepten von Sympathie und Empathie Ausdruck finden. Dies impliziert die Unterscheidung zwischen „seeing things from the point of view of others and having regard for the point of view of others which presupposes some degree of active sympathy for them“ (Peters, 1971, S. 135).

„The development of a fuller conception of morality which depends not only on conceding to others the claims one makes on one's own behalf but also a concern and respect for them is possible only as one becomes sensitive and sympathetic to their sufferings and to their attempts to make something of their life.“ (Peters, 1971, S. 139)

Die Entwicklung der Fähigkeit, Situationen vom Standpunkt anderer zu begreifen, garantiert nicht die Entwicklung einer moralischen Einstellung, da sie die Entwicklung einer Gesellschaft von rationalen Egoisten oder auch soziopathischer Machiavelisten nicht ausschließen kann. „Unless concern for others is not written into the ‚moral point of view‘ what is objectionable about a society of rational egoists?“ (Peters, 1971, S. 137) Moralentwicklung wird also hier in der Genese einer emotionalen Beziehung zu anderen fundiert, welche die unerläßliche Voraussetzung für eine Orientierung am Wohlergehen anderer bildet. Zwei wichtige Komponenten der Moralentwicklung bilden in diesem Ansatz Gefühle der Empathie und der Sympathie als Ausdruck moralischen Engagements für andere Personen.

3.3.1 Empathische Gefühle als Grundlage moralischen Handelns

Hoffman (1975, 1982, 1983a, 1983b, 1984, 1991a) hat in seinen Arbeiten zunächst eine theoretische Gegenposition zum kognitiv-strukturgenetischen Ansatz Kohlbergs und Piagets eingenommen. In seiner Theorie der gefühlsgestützten Moral greift er auf die Konzepte von Sympathie und Empathie zurück. In der späteren Ausarbeitung seines Ansatzes hat er allerdings auch in zunehmendem Maße kognitive Aspekte der Moralentwicklung anerkannt (Hoffman, 1984, 1991; Gibbs, Basinger & Fuller, 1991). Die zentrale Frage der moralischen Entwicklung ist für ihn jedoch im Unterschied zu Kohlberg die Frage nach der Motivation moralischen Handelns. Diese Frage richtet sich auf den Prozeß, durch den Personen ein Motiv ausbilden, Belange anderer einzubeziehen und zu leiden, wenn sie dies nicht tun:

„What makes people go to the aid of someone at cost of themselves? What prompts people to refrain from something they want to do simply because it might have a harmful effect on someone? And what makes people feel bad about themselves when they realize their actions have been harmful to others?“ (Hoffman, 1984, S. 283)

Diese Frage nach der Motivation moralischen Handelns sieht Hoffman in der Forschung zur moralischen Entwicklung in der kognitivistisch-strukturalistischen Tradition vernachlässigt gegenüber der Frage, welches die evaluativen Kriterien sind, mittels derer Handlungen als moralisch richtig oder falsch beurteilt werden. Im Vergleich zu den prototypischen moralischen Dilemma-Situationen der Kohlberg-Tradition, in denen zwei moralische Verpflichtungen miteinander konfliktieren, begreift Hoffman Konflikte zwischen egoistischen Neigungen und moralischen Verpflichtungen als die fundamentalen moralischen Konflikte. Solche Dilemmata haben seiner Ansicht nach in der entwicklungspsychologischen Forschung unverdient wenig Beachtung gefunden, obwohl sie im Alltagshandeln viel relevanter sind.

Die Erfahrung eines moralischen Konfliktes beruht auf zwei Motivkomponenten:

„For people to experience a moral conflict they must have both (1) a relevant egoistic motive and (2) an internally based motive to consider others or at least not to do them harm. When both motives are aroused the individual is caught between the disposition to act in accord with each one.“ (Hoffman, 1984, S. 284)

Im Falle der Verletzung der moralischen Verpflichtung treten negative moralische Gefühle auf. Die Person zahlt dann den Preis, sich dafür schuldig zu fühlen, daß sie egoistischen Gefühlen nachgegeben hat.

Eine moralische Person zeichnet sich demnach durch zwei Bedingungen aus: (1) Sie hat eine Disposition bzw. ein Motiv, in ihrem Handeln auf andere Rücksicht zu nehmen, und dieses Motiv kommt dann zum Tragen, wenn das Wohlbefinden anderer von ihrem Handeln abhängt. (2) Sie hat ferner eine Disposition, bestimmte moralische Gefühle zu empfinden: Schuld- und Schamgefühle im Falle der Verletzung interpersonaler Verpflichtungen sowie positive Gefühle (z.B. Stolz, Selbstachtung) im Falle der „Überwindung“ egoistischer Neigungen.

Im Vergleich zum kognitivistischen Ansatz moralischer Motivation resultiert für Hoffman das zentrale Motiv für moralisches Handeln aus dem Gefühl der Empathie. Dieses Gefühl bildet auch die Basis für Schuldgefühle, die ebenfalls Motivcharakter haben und damit eine moralische Handlungsregulation bewirken können. Moralische Urteile gewinnen erst durch die Affekte, die als Motive fungieren, eine handlungsregulierende Bedeutung. In diesem Sinne unterscheidet Hoffman zwischen einer kognitiven Komponente der Empathie und der affektiven Betroffenheit. Handlungsmotivierende Funktion gewinnen die empathischen Gefühle erst über die Fähigkeit zum Leiden aus Mitempfindung („sympathetic distress“, Hoffman, 1984, S. 287), das eine Disposition zur Hilfeleistung bzw. zur aktiven Berücksichtigung der Lage eines anderen impliziert. Verschiedene situative Bedingungen können die Entstehung dieser Handlungsdisposition erleichtern oder erschweren (vgl. auch Montada, 1993).

Die Grundlagen moralischen Handelns liegen für Hoffman in einem soziobiologisch gegebenen Mechanismus der Empathie, der durch die Prozesse der natürlichen Selektion als evolutionäre Bedingung gegeben ist und als zuverlässiges moralisches Motiv fungiert. Dieses soziobiologisch gegebene Potential wird durch sozialisatorische Prozesse geformt (Hoffman, 1978, 1983a, 1983b). Empathie wird von Hoffman als eine stellvertretende gefühlsmäßige Reaktion auf den Zustand einer anderen Person definiert. Die Erfahrung des Affekts ist freilich von kognitiven Verarbeitungsprozessen abhängig. Entwicklungsspezifische Formen des Verstehens anderer bzw. der sozialen Kognition gemeinsam mit empathischen Affekten ergeben vier globale Entwicklungsniveaus empathischen Verstehens (Hoffman, 1983b):

- (1) Im ersten Lebensjahr kommt es zu einer undifferenzierten empathischen Reaktion, wobei die Erfahrung des Selbst von der Erfahrung anderer noch nicht getrennt erlebt werden kann (symbiotische Erfahrungsstruktur). Das Kleinkind reagiert auf ein Mißgeschick, das es bei einem anderen beobachtet, gefühlsmäßig so, als sei es ihm selbst widerfahren.
- (2) Das nächste Stadium ist an das Verständnis der Objekt- bzw. Personpermanenz gebunden. Die andere Person kann als unabhängig vom Selbst wahrgenommen werden. Damit können zwar eigenes und fremdes Erleben getrennt werden, doch kann das Kind die internalen Prozesse anderer noch nicht erschließen.
- (3) Mit dem Beginn der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die Hoffman im zweiten und dritten Lebensjahr ansetzt, beginnen Kinder die Sichtweisen anderer auf Situationen und die damit verbundenen Emotionen zu verstehen. Allmählich

können nicht nur einfache, sondern auch komplexere interpersonale und moralische Emotionen eingefühlt werden, so zum Beispiel Enttäuschung oder das Gefühl, betrogen zu sein. Zudem entsteht die Möglichkeit, unterschiedliche und auch konfligierende Gefühle einer Person in einer Situation nachzuvollziehen.

- (4) Das vierte Niveau entwickelt sich nach Hoffman in der späten Kindheit. Zu diesem Zeitpunkt setzt ein Verständnis dafür ein, daß Selbst und Andere eine Biographie haben, die über das Hier und Jetzt hinausgeht. Die Gefühle anderer können nun im Rahmen dieser Biographie verstanden werden. Empathie bleibt nicht mehr lediglich auf die aktuelle Situation begrenzt, sondern wird im Lichte der verfügbaren Informationen über die Lebensumstände anderer entweder intensiviert oder abgeschwächt. Auf der Basis des zunehmenden Verständnisses für gesellschaftliche Prozesse werden auch Empathieformen möglich, die sich auf benachteiligte, unterdrückte oder verfolgte soziale Gruppen richten.

Diese Stufen des empathischen Verstehens bilden im Unterschied zu Kohlbergs Stufenmodell lediglich globale Heuristiken, die auf Beobachtungen und Generalisierungen aus der sozialkognitiven Forschungsliteratur beruhen. Die detaillierten Beschreibungen der Genese von Teilprozessen empathischen Verstehens können nur im Rahmen der sozialkognitiven Forschung geklärt werden. Dies soll im folgenden beispielhaft anhand der Entwicklung des Verständnisses von Gefühlen gezeigt werden.

3.3.2 Sozialkognitive Grundlagen empathischen Verstehens

In der sozialkognitiven Forschung hat sich gezeigt, daß es Entwicklungssequenzen der Fähigkeit gibt, die Gefühle von Personen in unterschiedlich komplexen Typen von Situationen zu verstehen oder zu antizipieren (vgl. Shantz, 1975, 1983; Keller, 1976, 1980; Harris, 1992). So zeigte sich, daß Kinder zunächst solche Situationen verstehen, in denen ihre eigenen Gefühle denen eines Protagonisten entsprechen (z.B. sich gut fühlen, wenn man ein Geschenk bekommt; vgl. Borke, 1971; Feshbach, 1978). Kinder können diese Gefühlslagen zunächst mit relativ globalen Begriffen beschreiben (gut, schlecht, fröhlich, traurig), während ihnen differenziertere interpersonale Gefühle wie Verletztheit oder Enttäuschung erst zu einem späteren Zeitpunkt der Entwicklung zur Verfügung stehen. Denn diese Gefühle erfordern eine komplexere Analyse der Situation im Hinblick auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Motiv- oder konkurrierender Gefühlslagen, die gleichzeitig berücksichtigt werden müssen, um die Situation adäquat zu verstehen. Nach Befunden von Harris (1992) sind Kinder schon relativ frühzeitig in der Lage, Situationen zu solchen Emotionen zu beschreiben, denen klare Gesichtsausdrücke zuzuordnen waren, wie zum Beispiel ängstlich, glücklich oder ärgerlich. Die situative Zuordnung von Emotionen, denen kein klar identifizierbarer Gesichtsausdruck zuzuordnen ist, wie zum Beispiel Stolz, Eifersucht oder Dankbarkeit, war dagegen erst ab dem Alter von sieben Jahren möglich. Gefühle der Enttäuschung oder der Erleichterung wurden sogar erst von Zehnjährigen adäquat beschrieben.

Selman (1976, 1984; Selman & Jaquette, 1977) hat das Verständnis widersprüchlicher Emotionen anhand der Rekonstruktion der Gefühlslage eines Protagonisten in Dilemma-Situationen untersucht und eine Sequenz von Entwicklungsstufen des Gefühlsverstehens definiert. Danach schreiben Probanden auf der ersten – egozentrischen – Stufe der Entwicklung einem Protagonisten lediglich eine Gefühlslage zu, die der eigenen Reaktion auf eine solche Situation entspricht: So ist ein Junge, der seinen Hund verloren hat und nun von seinem Freund einen neuen Hund geschenkt bekommt, entweder nur traurig (weil er an den früheren Hund denkt) oder nur froh (weil er sich über den neuen Hund freut). Auf der nächsten Entwicklungsstufe können ambivalente Gefühle in einer zeitlichen Abfolge gesehen werden (man ist zuerst traurig, dann froh). Erst in einem weiteren Entwicklungsschritt ist ein Verständnis ambivalenter Gefühle möglich, wonach sich jemand gleichzeitig freuen und traurig sein kann. Die Befunde von Harter (1986) bestätigen, daß Kinder erst im Alter von etwa sieben Jahren beginnen, Situationen zu beschreiben, die zwei Gefühle zugleich hervorgerufen. Dabei beschränken sie sich zunächst auf zwei Gefühle der gleichen Valenz (entweder zwei positive oder zwei negative Gefühle). Situationen, in denen das Erleben gleichzeitiger Gefühle mit unterschiedlicher Valenz auftritt – was Selmans Aufgabe entspricht –, werden erst von Kindern ab etwa zehn Jahren benannt.

Kognitive Grundlage dieser Entwicklungssequenz ist die Fähigkeit zur Differenzierung und Koordination von Perspektiven (Selman, 1984). Kinder sind zunächst auf eine Perspektive bzw. auf einen dominanten Aspekt der Situation zentriert, während das Verständnis mehrerer – möglicherweise konkurrierender – Aspekte erst auf der Basis einer komplexeren Verschränkung der Perspektiven von Selbst und Anderen, einem „interlocking of minds“ (Harris, 1992), möglich ist. Während diese kognitiven Aspekte des Verstehens der Gefühlslagen anderer in komplexeren Situationen zur Grundlage einer empathischen Mitempfindung oder Betroffenheit werden können, garantiert doch das Verständnis nicht die gefühlsmäßige Anteilnahme. Erst wenn Empathie Motivcharakter gewinnt, kommt ihr eine bedeutsame Rolle in der moralischen Entwicklung zu.

3.3.3 Die Entwicklung von moralischen Gefühlen

Montada (1993) bezeichnet moralische Gefühle als den wichtigsten Indikator des Verständnisses einer moralischen Norm, ohne daß kognitive Aspekte wie Generalität, Unparteilichkeit oder Universalität überhaupt ins Spiel kommen müssen. In Übereinstimmung mit der philosophischen Tradition unterscheidet er Schuldgefühle, Gefühle der moralischen Empörung und Gefühle der Bewunderung. Diese Emotionen werden als intuitive oder vorbewußte kognitive Urteile definiert (Epstein, 1984; Blasi, 1993; Montada, 1993). Emotionale Reaktionen auf eine Situation zeigen an, daß die entsprechende Norm persönliche Verbindlichkeit für die Person besitzt (Schwartz, 1977). Moralische Gefühle sind daran gebunden, daß ein Handelnder Wahlmöglichkeiten zwischen Handlungsalternativen hat und daher auch für sein Handeln verantwortlich gemacht werden kann (vgl. Eckensberger & Reinshagen, 1980; Eckensberger &

Meacham, 1984, S. 168). Nach Hoffman (1983b) transformiert sich die empathische Betroffenheit einer Person durch die Lage anderer dann in Schuldgefühle, wenn die Person Verursacher der Lage ist und die Situation die Möglichkeit enthielt, eine andere Wahl zu treffen. Schuldgefühle entstehen dann als Funktion der Selbstkritik bzw. eines Selbstvorwurfs des Beobachters. Es ist jedoch möglich, daß Schuldgefühle als Reaktion auf das Handeln anderer Verursacher entstehen, wenn das Selbst in einer Beziehung zu dem Verursacher einer Handlung – und damit im weitesten Sinne als mitverantwortlich – betrachtet wird (vgl. Montadas [1989] Konzept der existentiellen Schuld). Schuldgefühle können wie empathische Gefühle als moralisches Motiv und damit als Disposition zu moralischem Handeln fungieren. So kann antizipatorisch erlebte Schuld das Handeln in moralischen Konfliktsituationen regulieren, indem zum Beispiel egoistische Motive gegenüber moralischen zurückgestellt und entsprechend bestimmte (nichtmoralische) Handlungen unterlassen (nämlich solche, die anderen Schaden zufügen) bzw. bestimmte (moralische) Handlungen ausgeführt werden – nämlich solche, welche die Situation anderer verbessern. Wie Empathie beruhen Schuldgefühle auf kognitiven Komponenten des Verstehens von Situationen, das in diesem Fall die Fähigkeit zur Antizipation von Folgen eigenen Handelns für andere erfordert. Die Beurteilung der Gefühle eines Protagonisten unter moralischen Gesichtspunkten bezieht notwendigerweise den Standpunkt anderer ein, indem Handlungen, Motive und Folgen im Lichte moralischer Standards des Richtigen und Guten beurteilt werden. Kohlberg (vgl. Colby & Kohlberg, 1987; Colby u.a., 1987) hat die Fähigkeit zur Einnahme der Beobachterperspektive als kognitive Voraussetzung der Antizipation von Schuldgefühlen in einer moralischen Konfliktsituation bestimmt. Schuldgefühle werden von komplexen kognitiven Entwicklungsvoraussetzungen abhängig gemacht, die erst auf Stufe 3, mithin in der frühen Adoleszenz, entstehen. Das relativ späte Auftreten von Schuldgefühlen bestätigt sich jedoch auch in den Forschungen von Eisenberg (1982) zur Entwicklung prosozialer Motive wie auch in einer Untersuchung von Hoffman (1983b), wonach erst im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren Schuldbewußtsein in projektiven Geschichten erwähnt wurde.

Anders als in diesen Ergebnissen ist jedoch der Ausdruck von Schuldgefühlen in solchen Situationen zu verstehen, die auf weniger komplexen Voraussetzungen beruhen. Hoffman (1975, 1983b), der parallel zu den Stufen der Entwicklung von Empathie Stufen der Entwicklung von Schuld skizziert, sieht das erste Erleben von interpersonaler Schuld als Ausdruck der Betroffenheit darüber, einen anderen physisch verletzt zu haben. Bereits im Alter von zwei bis drei Jahren wird nach Hoffman Schuld über die Verletzung der Gefühle anderer möglich. Allerdings gibt Hoffman für diese Annahme keine empirischen Belege, sondern führt eigene Beobachtungen an. Neuere sozialkognitive Forschungen zu Gefühlen in moralrelevanten Situationen (vgl. Harris, 1992) zeigen, daß Kinder Scham- und Schuldgefühle bereits im Alter von sieben Jahren – also später als einige andere interpersonale Gefühle – verstehen, doch früher als in den bisherigen Forschungen dokumentiert. Moralische Gefühle beruhen nach Harris auf dem gleichzeitigen Verständnis von Verantwortlichkeit und von Normen oder moralischen Standards. Nach Graham und Weiner (1986) lassen sich zwei Klassen von Emotionen unterscheiden: Emotionen, die lediglich auf der

Wahrnehmung eines Handlungsergebnisses beruhen, und komplexere Emotionen, die reflektieren, wie ein Ergebnis entstanden ist. Bei dem ersten Typ von Gefühlen sind Personen darauf zentriert, ob die Intentionen oder Pläne eines Protagonisten realisiert wurden, und dementsprechend werden ihm positive oder negative Gefühle zugeschrieben. Das Verständnis von Gefühlen eines Protagonisten in einer moralrelevanten Situation erfordert jedoch nicht lediglich ein Urteil darüber, ob Ziele erfolgreich realisiert wurden – den strategischen Aspekt des Handelns –, sondern die Berücksichtigung normativer Standards im Hinblick darauf, ob Ziele interpersonal und moralisch angemessen, das heißt verantwortlich, realisiert worden sind. Das Verständnis von Schuldgefühlen in einer Situation, in der ein Protagonist seine (gewünschten) Ziele mit illegitimen Mitteln oder ohne Berücksichtigung von Folgen erreicht hat, zeigt an, daß eine Person die Verletzung relevanter moralischer Normen wahrgenommen hat. Diese Unterscheidung ist auch als Erklärung für Piagets (1973) frühe Untersuchung zur moralischen Bewertung von Handlungen relevant, in der er fand, daß Kinder zunächst auf sichtbare Handlungsfolgen fokussieren und dabei die Intentionen oder Motive einer Handlung nicht berücksichtigen (vgl. jedoch den Überblick von Keasey, 1978). Nunner-Winkler und Sodian (1988) konnten nachweisen, daß zwar bereits vier- und fünfjährige Kinder die Geltung moralischer Regeln bestätigen, jedoch in der Emotionszuschreibung einem Protagonisten im Falle des Verstoßes gegen eine moralische Regel mehrheitlich positive Gefühle attribuieren, da der Verstoß die gewünschte Handlungsabsicht realisierte und damit ein positives Ergebnis für den Protagonisten herbeiführte. Die Kinder berücksichtigen also in der Emotionszuschreibung den Regelverstoß bei der Realisierung des Handlungszieles nicht. Zu einem vergleichbaren Ergebnis kamen Keller u.a. (1991). Die komplexere Emotionszuschreibung erfolgte in der Untersuchung von Nunner-Winkler (1988) und Sodian (1991) erst bei den Siebenjährigen, während in der Untersuchung von Keller u.a. in einer geringfügig veränderten Befragung bereits die Sechsjährigen Probanden einem Protagonisten im Falle einer Regelverletzung negative Gefühle zusprachen, das heißt das Verständnis moralischer Gefühle anzeigten.

Insgesamt verdeutlichen die Befunde jedoch, daß die Koordination von Perspektiven unter moralischen Gesichtspunkten im Verständnis von Gefühlen weitaus früher beginnt, als dies von den Befunden Kohlbergs und auch Eisenbergs zur moralischen Rechtfertigung von Entscheidungen nahegelegt wird. Denn bereits Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren schrieben einem Protagonisten im Falle der Verletzung einer moralischen Regel Schuldgefühle zu. Diese Gefühle können auch als Schuldgefühle im Sinne der ethiktheoretischen Definitionen charakterisiert werden, da die Kinder in der Begründung nicht auf Sanktionen, sondern auf die moralische Regel rekurrieren. Wir werden diese Diskussion im Zusammenhang der Behandlung des frühen moralischen Verstehens weiterführen.

Die sozialkognitive Rekonstruktion des Verstehens empathischer und moralischer Gefühle kann indessen nicht die Frage klären, ob den Motiven der Empathie und Schuld eine fundamentale Rolle bei der Umsetzung moralischer Prinzipien im Handeln zukommt, oder ob empathische Betroffenheit und Schuldgefühle lediglich eine Motivklasse unter anderen sind, die Handeln auslösen können, das im Sinne

moralischer Prinzipien als richtig oder gut erachtet wird. Hoffman (1984, vgl. 1991) zitiert interessanterweise eigene unveröffentlichte Befunde sowie Befunde von Eisenberg-Berg und Neal (1979) und Latané und Darley (1970) als Belege dafür, daß Personen eigene Hilfeleistungen nicht vorzugsweise unter Bezugnahme auf eigene Gefühle begründen (z.B. Schuldgefühle wegen der Unterlassung einer Hilfeleistung), sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Begründungen angeben. Darunter können neben moralischen Gründen auch pragmatische Überlegungen genannt sein. Nunner-Winkler (1993) und Keller u.a. (1991) fanden, daß zumindest bei jüngeren Probanden Schuldgefühlen nur eine untergeordnete Rolle als Begründung normorientierten Handelns zukam.

Aufgabe einer umfassenden Theorie der Moralentwicklung ist also die Klärung entwicklungsspezifischer Beziehungen zwischen empathischer und moralischer Betroffenheit und moralischen Prinzipien, und zwar insbesondere die Beziehung zwischen empathiegestützten moralischen Motiven und komplexen kognitiven Prozessen. Hoffman (1991a) stellt die Genese empathischer Motivation neuerdings in den Zusammenhang der Entwicklung eines moralischen Selbst, um die mögliche Diskrepanz zwischen empathischem Verstehen und seiner Umsetzung in entsprechendes Handeln zu erklären. Er verweist auf Befunde, wonach jüngere Kinder empathische Gefühle empfinden können, ohne sie als moralisch verpflichtend zu erleben. Erst in der Adoleszenz wird – im Zusammenhang mit der Entwicklung des Selbst – die Berücksichtigung anderer zum handlungsleitenden Prinzip. Erst in diesem Fall bilden Empathie oder Schuldgefühle die Motivbasis, um Handeln im Sinne von Prinzipien zu regulieren. Damit nimmt Hoffman eine Position ein, wonach empathische Gefühle ebensowenig wie moralisches Wissen ein hinreichendes Motiv für moralisches Handeln sind.

3.3.4 Die Entwicklung prosozialer moralischer Motive

Die Arbeiten von Eisenberg zur Entwicklung prosozialer oder altruistischer moralischer Motive (Eisenberg-Berg & Neal, 1979; Eisenberg, 1982; Eisenberg, Lennon & Roth, 1983; Eisenberg, 1986) stehen einerseits in enger Verbindung mit dem theoretischen Ansatz von Hoffman, denn Empathie und Sympathie werden als Grundlage altruistischer Dispositionen begriffen. Andererseits ist Eisenbergs Untersuchungsansatz dem von Kohlberg vergleichbar. Denn in Anlehnung an Kohlbergs Methode zur Messung des moralischen Urteils werden moralische Reflexionen von Kindern über hypothetische prosoziale Dilemmata im Entwicklungsverlauf analysiert. Eisenberg definiert Konflikte prosozialen Handelns als einen eigenständigen moral-relevanten Konflikttyp, der sich durch andere Merkmale auszeichnet als die Dilemmata konfligierender moralischer Normen in der Kohlberg-Tradition oder auch die von Hoffman herangezogenen Konflikte zwischen Pflicht und Eigeninteresse. Im prosozialen Kontext spielen nach Eisenberg moralische Verpflichtungen oder Verletzungen moralischer Gebote nicht notwendigerweise eine Rolle. Es geht vielmehr um Situationen, in denen lediglich persönliche Gesichtspunkte bedeutsam sind: Eine

Person muß entscheiden, ob sie ihre eigenen Wünsche oder Bedürfnisse oder die anderer befriedigen möchte. Die prosoziale Handlung bzw. ihre Unterlassung schließt danach nicht notwendigerweise die Verletzung einer moralischen Verpflichtung, einer moralischen Regel oder eines Gesetzes ein. Die theoretische Fragwürdigkeit dieser Definition werden wir an anderer Stelle ansprechen.

Eisenberg und ihre Mitarbeiter haben in einer Anzahl Untersuchungen das Denken von Vorschul- und Schulkindern über moralische Dilemmata untersucht, in denen jeweils altruistische Motive mit Eigeninteressen kollidierten. Im Unterschied zu Kohlberg-Dilemmata waren die Situationen handlungsnäher und kindgemäßer. Als Beispiel sei hier ein Konflikt erwähnt, in dem einer Hilfeleistung gegenüber einem kleinen Kind der Wunsch gegenübersteht, eine Geburtstagsfeier nicht zu versäumen.

Eisenberg führte sowohl querschnittliche Untersuchungen mit Kindern und Adoleszenten der 2. bis zur 12. Klasse durch als auch mehrere Längsschnittstudien mit jüngeren Kindern. Die Argumentationen der Probanden wurden im Unterschied zur Vorgehensweise Kohlbergs zunächst einer Vielzahl von Urteilkategorien zugeordnet, die sowohl inhaltliche Differenzierungen als auch Komplexitätsniveaus („Strukturen“) repräsentieren. „Struktur“ soll vergleichbar zu Kohlberg den Organisationsaspekt des Denkens erfassen, der durch das Niveau der Differenzierung und der Integration des Denkens, der Perspektivenübernahme und durch die kognitiven Operationen bestimmt ist.

Mittels statistischer Analysen wurden Beziehungen zwischen verschiedenen Auswertungskategorien ermittelt. Kategorien, die miteinander interkorreliert waren, wurden zu „moralischen Orientierungen“ zusammengefaßt. Dabei ergaben sich folgende altersbezogene Stufen des prosozialen Denkens (vgl. Tab. aus Eisenberg, 1982, S. 234): Das hedonistische Denken, in dem die Person lediglich an der Befriedigung eigener Interessen orientiert ist, bildet die unreifste Entwicklungsform des Urteils. Das prosoziale moralische Urteil des zweiten Niveaus ist auf die Bedürfnisse anderer orientiert und wird von Eisenberg als primitiv-empathisch bezeichnet. Das dritte Niveau wird durch ein stereotypes und konformistisches interpersonales Denken definiert. Auf dem vierten Niveau besteht eine empathische Orientierung, die durch die Übernahme der Perspektive anderer gekennzeichnet ist. Die entwicklungsmäßig höchste Form des prosozialen Denkens auf Niveau 5 beruht auf internalisierten Werten, Normen und Verantwortungen und der persönlichen Bindung an Werte und Normen.

Im Unterschied zu Kohlberg sieht Eisenberg die Entwicklungsstufen nicht als universelle Strukturen, sondern als deskriptive, altersbezogene Sequenz der Entwicklung amerikanischer Mittelschichtkinder. Obwohl sie keinen Anspruch auf Invarianz und Universalität der Entwicklungssequenz erhebt, ergab sich in einer kulturvergleichenden Untersuchung (Eisenberg u.a., 1985) gleichwohl eine Bestätigung der Sequenz auch bei deutschen Kindern und Jugendlichen. Dies legt die Annahme nahe, daß auch diese Entwicklungssequenz – insoweit mit Kohlbergs Entwicklungsstufen vergleichbar – interkulturell generalisierbare, unterschiedlich komplexe Formen der moralischen Entwicklung erfaßt.

Ein entscheidender Unterschied zur Entwicklungssequenz Kohlbergs besteht nach Eisenberg darin, daß Stufe 1 der autoritäts- und straforientierten Moralvorstellung in ihren Daten praktisch nicht vorkommt, und daß zugleich das prosoziale Denken im Vergleich zu dem von ihr so genannten „verbotsorientierten“ pflichtenbezogenen moralischen Denken weiter fortgeschritten ist. Denn einerseits emergieren stereotype interpersonale moralische Urteile früher (beispielsweise Beurteilungen durch die Attribute „nett“ oder „nicht nett“), und andererseits gebrauchen bereits Vorschulkinder häufig Argumente, in denen eine empathische Orientierung an den Bedürfnissen anderer zum Ausdruck kommt. Nach Eisenberg impliziert dies, daß Formen des Denkens, die Kohlberg der Stufe 3 und damit im weitesten Sinne der Adoleszenz zuordnet, bereits zu einem früheren Entwicklungszeitpunkt auftauchen. Diese Ergebnisse werfen die Frage auf, ob die Entwicklung des moralischen Urteils bereichsspezifisch variiert, wie dies für die kognitive Entwicklung (vgl. Hoppe, Schmid-Schönbein & Seiler, 1977; Schröder, 1989) und auch für die sozialkognitive Entwicklung (vgl. Shantz, 1975, 1983) nachgewiesen wurde, oder ob Kohlbergs Konzeption der präkonventionellen Moralstufen problematisch ist. Wir werden diese Frage zunächst im Zusammenhang mit Forschungen zur moralischen Entwicklung diskutieren, in denen Kritik an den frühen Stufen des moralischen Urteils in Kohlbergs Theorie geübt wurde (z.B. Damon, 1977; Turiel, 1983a; Keller, 1984; Keller, Eckensberger & v. Rosen, 1989).

3.4 Moralisches Urteil, moralisches Handeln und die Entwicklung eines moralischen Selbst

Die Frage danach, woher die Motivation kommt, daß eine Person das, was sie für richtig hält, auch im Handeln realisiert, wurde in den verschiedenen entwicklungspsychologischen Moraltheorien unterschiedlich beantwortet. In kognitivistischen Theorien wurden handlungsleitende Kognitionen selbst mit der Kraft von Motiven ausgestattet, so wie in den affektiven Theorien Affekte als Motive angenommen wurden. Erst in neuerer Zeit wurden Kognitionen und Affekte in den übergeordneten Rahmen einer Theorie der Entwicklung des moralischen Selbst gestellt.

Für Piaget (1981) stellt sich die Frage nach der moralischen Motivation als eine Frage der Herstellung eines Gleichgewichts zwischen Kognition und Affekt. Indem er auf die Kantsche Unterscheidung zwischen Pflicht und Neigung zurückgreift, schreibt er dem Willen das Vermögen zu, in einer moralischen Konfliktsituation eine Dezentrierung bzw. Umstrukturierung herbeizuführen und das Handeln an situationsüberdauernden moralischen Werten zu orientieren. Die Funktion des Willens wird analog zur kognitiven Reversibilität bestimmt:

„The will is simply the affective analogue of intellectual decentration (...). The ‚change of perspective‘, by modifying the situation, modifies the distribution of constantly varying forces. (...) it is a regulation of regulations, just as from the cognitive point of view, the operation is an action on actions. The act of will corresponds therefore to the conservation of values; it consists of subordinating a given situation to a permanent scale of values.“ (Piaget, 1981, S. 64 f.)

Was wahr ist, wirkt demnach handlungsmotivierend, weil es wahr ist. Folglich wird auch der Wille letztlich als Funktion der Rationalität gesehen: daß die rationale Person bestrebt ist, Widersprüche zwischen ihren Überzeugungen zu vermeiden. Der Wille dient der Herstellung moralischer Konsistenz und so gewinnt er seine motivierende Kraft aus der Struktur der Kognitionen.

Kohlberg hat hinsichtlich der Beziehung zwischen Urteil und Handeln den Einfluß unterschiedlicher Faktoren angesprochen. Einerseits (Krebs & Kohlberg, 1973; Kohlberg, 1976) nimmt er Willen, Aufmerksamkeit oder Ich-Stärke als Faktoren an, welche die Umsetzung moralischer Urteile in Handeln steuern. Andererseits postulieren Kohlberg und Candee (1984) einen linearen Zusammenhang zwischen der Stufe des moralischen Urteils und dem Handeln. Für einen solchen Zusammenhang hat Blasi (1980) in einem umfassenden Übersichtsreferat beachtliche Belege zusammengetragen (vgl. auch Oser & Althof, 1992). Die Erklärung für diesen Zusammenhang bildet das Konzept der Verantwortlichkeit. Nach Auffassung von Kohlberg und Candee werden moralische Urteile, bevor sie handlungsrelevant werden, erst einem Urteil unterworfen, ob sie für das Selbst verpflichtend sind (Oser, 1993). Nach dieser Position werden moralische Urteile zum „moralischen Wissen“ und verlieren ihre unmittelbar motivierende Funktion. Der kognitivistische Charakter der Theorie bleibt jedoch insofern erhalten, als Urteile der Verantwortlichkeit in einer linearen Beziehung zu den Stufen des moralischen Urteils stehen. Denn mit zunehmender Höhe der Stufen des moralischen Urteils werden diese auch als stärker persönlich verpflichtend erlebt. Die mit der Höhe der Stufen zunehmende Konsistenz zwischen moralischem Urteil und Verpflichtungsurteil wird dahingehend interpretiert, daß die im postkonventionellen Urteil enthaltene Präskriptivität und Universalisierbarkeit zum motivationalen Antrieb wird, das moralisch Geforderte auch in eine Handlungsentscheidung umzusetzen. Denn was für alle moralisch verantwortlichen Personen gelten soll, muß auch für die urteilende Person selbst handlungsleitende Funktion haben – es sei denn, es liegen triftige, das heißt unter moralischen Gesichtspunkten verallgemeinerbare Gründe vor, die eine Abweichung der Handlung vom moralischen Urteil erlauben. Auf der Stufe der postkonventionellen Moral müssen moralische Verpflichtungen also gleichermaßen allgemeinverbindlich und persönlich bindend sein. Demnach ist einerseits ein genuin „moralischer Standpunkt“ erst auf der postkonventionellen Stufe erreicht, andererseits gelten moralische Urteile auf den niedrigeren Stufen als „external“, indem sie für die Person weniger verbindlich sind.

In den empirischen Belegen für diese Annahme wurde jedoch lediglich die Beziehung zwischen der Stufe des moralischen Urteils und der inhaltlichen Entscheidungsrichtung – vorzugsweise im sogenannten „Heinz-Dilemma“ – untersucht. Dort zeigte sich nämlich, daß die inhaltliche Entscheidungsrichtung, nämlich daß Heinz das Medikament stehlen sollte, um das Leben seiner Frau zu retten, also die Priorität der Norm des Lebens gegenüber der Eigentumsnorm, mit zunehmender Stufe des moralischen Urteils als die moralisch richtige Entscheidung bewertet wurde. In den USA, Finnland und Israel beurteilten über 90 Prozent der Probanden auf Stufe 5 das Stehlen des Medikaments als moralisch richtig im Vergleich zu 60 Prozent auf den niedrigeren moralischen Urteilsstufen. Empirisch erwies sich

diese Annahme jedoch nur begrenzt haltbar, denn es zeigte sich in einer anderen Untersuchung für das „Heinz-Dilemma“, daß bereits auf den niedrigen Stufen des moralischen Urteils die Bevorzugung der Norm des Lebens vorherrschen kann. In Kibbuz-Studien optierten die Probanden auf allen Entwicklungsstufen des moralischen Urteils gleichermaßen mit deutlicher Mehrheit für die Norm des Lebens (Kohlberg & Nisan, 1984; Nisan, 1984).

Zur Erklärung dieses Widerspruchs wurde die Unterscheidung moralischer Typen innerhalb der Entwicklungsstufen herangezogen und ein Zusammenhang zwischen moralischem Typ und Verantwortlichkeitsurteil postuliert. Danach sollte der B-Typ, der innerhalb jedes Entwicklungsstadiums stärker an Fairneß als an der Einhaltung von Regeln orientiert ist, sich durch größere Präskriptivität und Universalität auszeichnen und eine konsistente Beziehung zwischen Urteil und Entscheidung herstellen. Die Verantwortlichkeitsurteile der Probanden des Typs B sollen also mehr den Verantwortlichkeitsurteilen der Probanden auf höheren Stufen gleichen als die Urteile des Typs A auf der gleichen Stufe:

„Type B responses reflect the sage 5 ‚right answers‘ to our dilemmas and an intuitive understanding of the core reasons for these choices. A type B person is someone who intuitively or in his or her ‚heart‘ or ‚conscience‘ perceives the central values and obligations in the dilemma articulated rationally by stage 5 and uses these intuitions to generate a judgment of responsibility or necessity in the dilemma. (...) In this way we give credibility to the notion that moral action is responsible choice guided by intuitions of moral values not dependent on stage sophistication. Implied, then, is the ‚Platonic‘, ‚Kantian‘, or ‚intuitionist‘ view that conscience can dimly intuit rationally principled justice and act accordingly. (...) Without principles, however, type B sees that there are certain ‚intrinsic moral‘ norms or values, including the values of life, conscience and promise keeping and other forms that are ‚extrinsic‘ or derivative from these norms, the norms of law, authority, punishment and property.“ (Kohlberg & Nisan, 1984, S. 64 f.)

Damit postulieren die Autoren eine quasi-naturalistische Hierarchie von moralischen Normen oder Werten, auf die sich alle rational moralischen Subjekte mit Gründen einigen können. Diese Rangordnung kann auch von einigen Personen, die diesen Status des rationalen moralischen Subjekts noch nicht erreicht haben, „intuitiv“ nachvollzogen werden. Die Fairneßorientierung des B-Typs enthält den Bezug auf diese „intrinsischen“ moralischen Normen. Was dieses intuitive Wissen bedingt, wird nicht diskutiert. Kritisch ist in diesen Ausführungen zumindest zu berücksichtigen, daß – wie wir oben ausgeführt haben – der B-Typ in Kohlbergs Daten auf den Stufen des präkonventionellen Urteils empirisch nicht in Erscheinung tritt und auch theoretisch mit der Definition dieser beiden Stufen nicht vereinbar ist. Im Stadium der präkonventionellen Moral kann demnach auch kein intuitiver moralischer Standpunkt vorliegen, obwohl wir auf einige widersprüchliche Überlegungen Kohlbergs zu dieser Frage hingewiesen haben. An eben dieser Frage haben sich die Diskussionen zur Struktur des frühen moralischen Verstehens entzündet, auf die wir in Abschnitt 3.6 eingehen werden.

Zusammenfassend läßt sich folgern, daß das Problem der Beziehung zwischen moralischem Urteil und Handeln im Rahmen von Kohlbergs Theorie keine befriedigende Lösung erfährt. Denn neben den empirischen Widersprüchen wirft der Ansatz auch das Problem auf, wie Verantwortlichkeitsurteile von der inhaltlichen Richtung des moralischen Urteils unterschieden werden können, wenn sie nicht wie in Blasis Untersuchung (1984) unabhängig operationalisiert werden. Allerdings zeigte sich,

daß insbesondere jüngere Probanden eine als moralisch richtig beurteilte Handlung nicht für strikt notwendig hielten, sondern ihre Umsetzung von den Wünschen und Neigungen einer Person abhängig gesehen wurde.

In emotivistisch orientierten entwicklungspsychologischen Theorieansätzen wurde empathischen und moralischen Gefühlen zunächst eine direkte handlungsmotivierende Bedeutung zugeschrieben (vgl. Hoffman, 1982). In seinen neueren Arbeiten hat Hoffman (1991a) interessanterweise die Annahme einer direkten handlungsmotivierenden Funktion von Gefühlen zunehmend eingeschränkt und kognitive und handlungsmotivierende Komponenten empathischer und moralischer Gefühle unterschieden. Analog zur Rolle moralischer Kognitionen wird angenommen, daß Gefühle erst dann handlungsmotivierend sind, wenn sie Teil des Selbst sind und damit eine Verbindlichkeit für die Person besitzen. Dies gilt nach Hoffman gleichermaßen für Empathie wie für Schuldgefühle. Im Unterschied dazu steht Montadas (1993) Position, der Schuldgefühle gerade als einen frühen Indikator für ein moralisches Selbst ansieht. Moralische Gefühle können seiner Ansicht nach als spontane Reaktionen auf die Verletzung einer Norm dem kognitiven Verständnis dieser Norm weit vorangehen. Für diese Annahme gibt er allerdings keine empirischen Belege an. Ein neuerer Befund von Asendorpf und Nunner-Winkler (1992) zeigte, daß nicht das moralische Wissen, sondern lediglich die Zuschreibung moralischer Gefühle handlungsrelevant wurde. Kinder, die einem Protagonisten im Falle einer Normübertretung Schuldgefühle zuschrieben, moagelten in einer Handlungssituation auch weniger als Kinder, die nur über das moralische Wissen verfügten.

Blasi (1983, 1986, 1993) sieht die Frage nach der Beziehung zwischen moralischem Urteil und Handeln im Rahmen einer Theorie der Entwicklung des moralischen Selbst. Er kritisiert Piaget und in seiner Nachfolge auch Kohlberg dahingehend, daß sie die Prinzipien der kognitiven Entwicklung nahtlos auf die soziale und moralische Entwicklung übertragen. In Entsprechung zu Peters (1971, 1979) problematisiert er die in der Kantschen Tradition begründete Gleichstellung von instrumenteller und moralischer Vernunft:

„If one were to apply these principles (Dezentrierung, Reversibilität usw.; d. Verf.) to the moral domain one would have to conclude that any inconsistency between action and knowledge, aside from the easily correctable and theoretically uninteresting case of mistakes, would be the result of inadequate knowledge. At the limit, if moral knowledge were perfect, moral behavior should always be consistent with it. (...) It is possible, then, to clarify the precise meaning of Piagetian rationalism in the area of morality. It does not consist in the affirmation that cognition is central or even the most central factor in moral functioning, but in the implication that cognition is, ultimately, the only moral factor and that there is no important difference between having moral knowledge and using it responsibly.“ (Blasi, 1983, S. 188 f.)

Als gleichermaßen unzureichend als Basis moralischen Handelns sieht Blasi jedoch empathische Gefühle an, wenn sie nicht explizit normativ begründet, das heißt als Gefühle der Verpflichtung erlebt werden.

Moralische Kognitionen und moralische Gefühle sind allerdings notwendige Aspekte einer Theorie des moralischen Selbst bzw. der moralischen Identität. Blasi geht im Rahmen eines kognitiven Ansatzes davon aus, daß rationale Überzeugungen in sich eine motivierende Kraft haben, das Handeln in Übereinstimmung mit den Überzeugungen zu bringen.

Was als richtig beurteilt wird, kann – aber muß nicht notwendigerweise – das Handeln anleiten. Im Sinne der Unterscheidung internaler und externaler Motivation (Frankena, 1958; Wren, 1990) enthält Blasis Ansatz demnach eine interne Komponente der Motivation, deren Geltung er jedoch einschränkt:

„It should be clear what is implied and what is not implied by this view of cognitive motivation. It is not implied that reasons as cognitive motives are the only motives to perform actions in the moral domain nor that reasons will necessarily lead to action. In fact, the Self-model of moral action assumes that different motives may be simultaneously present and that reasons may be defeated by the power of other motives. (...) Finally, it is not implied that the reasons one gives are always the real motives by which one's behavior is determined. (...) On the other hand the present view of cognitive motivation assumes that not all reasons are rationalizations and that, at least sometimes, the truth related explanations that one gives for one's actions are genuine motives for doing them.“ (Blasi, 1983, S. 185)

Kognitive Motive bilden also nur eine Klasse von Motiven für moralisches Handeln. Sie werden nur dann zum Handlungsmotiv, wenn sie nicht lediglich Teil des Wissensrepertoires der Person sind, sondern wenn sie als Teil des Selbst für die Person strikte Verbindlichkeit gewinnen. Das Selbst übernimmt als zentrale Instanz die Regulation des Handelns. Wenn moralische Werte einen zentralen Teil dieses Selbst bilden und die Person sich über diese Werte definiert, so läßt sich dieses Selbst im Sinne Blasis als „moral identity“ verstehen. Im Extremfall des Soziopathen sind moralische Werte als bloßes Wissen vom Selbst abgespalten. Moralisches Verstehen kann dann in strategisch-manipulativer Weise zur Verfolgung eigener Ziele eingesetzt werden (vgl. Lidz & Meyer-Lidz, 1981). In Entsprechung zu Damon (1977) hat auch Blasi (1993) aufgezeigt, daß Jugendliche in der Adoleszenz beginnen, moralische Selbstkognitionen zu formulieren – beispielsweise, daß es wichtig ist, eine verlässliche oder vertrauenswürdige Person zu sein – und ihr eigenes Handeln im Sinne dieser Selbstkonzepte zu bewerten. Eine Person, für die moralische Werte Teil des Selbstkonzeptes sind, wird zumindest in der Regel versuchen, ihr Handeln an ihren Werten zu orientieren und auf diese Weise Selbstkonsistenz herzustellen bzw. zu erhalten.

Personen unterscheiden sich einerseits darin, welchen Stellenwert Moral in ihrem Selbst hat (Blasi, 1993). Sie können sich außerdem darin unterscheiden, welche motivationale Stärke der Wunsch nach Selbstkonsistenz hat und welches Ausmaß an Abweichungen vom Selbstkonzept sie sich selbst zugestehen. Nisan (1993) spricht in diesem Zusammenhang von einer „moralischen Balance“, die individuell unterschiedlich ist und die Personen zu erhalten suchen, um so Selbstkonsistenz zu sichern.

Im Falle einer Inkonsistenz zwischen moralischem Urteil und Handeln indizieren moralische Gefühle der Schuld und Scham das Bewußtsein der Verletzung von Verpflichtungen. Rechtfertigungen und Entschuldigungen im Falle der Verletzung moralischer Verpflichtungen oder interpersonaler Verantwortungen sind der Versuch des Selbst, moralische Konsistenz wiederherzustellen. In Rechtfertigungen betont die handelnde Person im Falle einer moralischen Regelverletzung die moralische Berechtigung der Handlung. Mittels Entschuldigungen wird dagegen die moralische Problematik einer Regelverletzung akzeptiert, die problematische Handlung aber durch Umstände erklärt, die das Selbst nicht zu verantworten hat (Sykes & Matza, 1957; Scott & Lyman, 1976; Döbert & Nunner-Winkler, 1978; Keller, 1984a).

Interindividuell beziehen sich Rechtfertigungen und Entschuldigungen im Falle der Verletzung normativer Verpflichtungen darauf, gegenüber anderen, die von den Handlungen des Selbst betroffen sind, die Sichtweise des Selbst als moralisch Handelnder zu erhalten oder wiederherzustellen. Intraindividuell dienen sie der inneren Herstellung moralischer Konsistenz und dem Erhalt eines Selbstkonzepts als moralisch Handelnder. Beide Formen praktischer Erklärungen dienen also der Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung der moralischen Balance in der Beziehung (vgl. Haan, 1978; Keller, 1984a; Keller & Edelstein, 1993).

Unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten wirft dies die Frage danach auf, welche Indikatoren eines moralischen Selbst zu verschiedenen Zeitpunkten der Entwicklung vorliegen. Moralische Gefühle bzw. Schuldgefühle scheinen ein Indikator zu sein, der sich unter bestimmten situativen Bedingungen auch frühzeitig nachweisen läßt und auch handlungsleitend werden kann, wohingegen das Erleben einer Notwendigkeit zur Selbstkonsistenz eine spätere Errungenschaft zu sein scheint. Andererseits scheint für jüngere Kinder Konsistenz zwischen ihren moralischen Urteilen und Handlungen nicht unbedingt erforderlich zu sein. Denn trotz moralischen Wissens um eine Verpflichtung verfolgten jüngere Probanden eher egoistische Ziele (Edelstein, Keller, v. Essen & Mönnig, 1986; Keller & Edelstein, 1993). Gleichmaßen urteilten jüngere Probanden in einer Situation, in der es um die Verteilung von Belohnungen ging, unter moralischen Gesichtspunkten nach anderen Kriterien als in der tatsächlichen Verteilungssituation (Gerson & Damon, 1978). Während sie im ersten Fall tendenziell die Standpunkte aller Betroffenen einbezogen, gewannen in der realen Entscheidungssituation egoistische Motive an Bedeutung. Das entspricht auch den bereits angesprochenen Untersuchungen (Blasi, 1984; Blasi & Oresick, 1986), daß jüngere Kinder zwar über grundlegendes Wissen über die Geltung moralischer Regeln verfügen, diese Regeln jedoch nicht als streng verbindlich für einen Protagonisten ansehen. Die Indikatoren eines moralischen Selbst scheinen also für die Antizipation von moralischen Gefühlen entwicklungspsychologisch früher zu liegen als für Konsistenz zwischen moralischem Urteil und Handlungsentscheidungen oder auch für Definitionen des Selbst in moralischen Begriffen. Außerdem variieren diese Aspekte auch personenspezifisch, denn es gibt bereits bei jüngeren Kindern immer einige, die ihr Handeln an der moralischen Norm ausrichten.

3.5 Beziehung und Moral

Im folgenden soll der Forschungsgegenstand der Moral um eine Beziehungsperspektive erweitert werden. Beziehungen sind ein moralrelevanter Forschungsgegenstand, der in den bisherigen entwicklungspsychologischen Forschungen zur Moral eher vernachlässigt wurde. Zwar wurden Beziehungen als zentraler Kontext für moralische Entwicklung angesehen, in dem sich Vorstellungen von Verantwortungen entwickeln und die Bedeutung moralischer Regeln gelernt wird. Doch wurde das Verständnis von Beziehungen selbst unter moralischer Perspektive kaum thematisiert. Doch gerade das Verständnis von Beziehungen schließt Verantwortung ein, die über den engeren

Bereich der moralischen Verpflichtungen hinausgehen. Im folgenden werden zunächst Beziehungen als Kontext moralischen Lernens erörtert und dann das Beziehungsverständnis als Gegenstand der Moralentwicklung.

3.5.1 Beziehungen als Kontext der interpersonal-moralischen Entwicklung

Ausgehend von Piagets (1973, 1981) frühen Überlegungen zur Genese moralischer Vorstellungen wurden die Familie und die Gruppe der Gleichaltrigen als zentrale Erfahrungsräume moralischen Lernens angesehen. Dabei kam es zu einer stark kontrastierenden Gegenüberstellung der Beziehungsformen in Familie und Peer-Gruppe, die auch spätere Forschungen beeinflusste (Damon, 1977; Youniss, 1980). Während die Eltern-Kind-Interaktion als eine unilaterale Beziehung des Zwangs gekennzeichnet wurde, die moralische Heteronomie erhält, wurde die Interaktion der Gleichaltrigen unter dem Aspekt der Gleichheit gesehen, die schließlich zur Entwicklung moralischer Autonomie führt. Diese stark kontrastierende Gegenüberstellung ist auch kritisch gesehen worden (vgl. Edelstein & Keller, 1985; Krappmann, 1991). Einerseits hat Piaget (1981) selbst den Beginn der Zusammenarbeit auch in der Eltern-Kind-Beziehung gesehen, die nicht nur durch Respekt, sondern ebenso durch Liebe gekennzeichnet ist, und die damit auch zum Ausgangspunkt einer Moral des Guten wird (vgl. Krettenauer, 1993; Neuhäuser, 1993). Die neuere Sozialisationsforschung hat zudem gezeigt, daß einerseits Eltern-Kind-Interaktionen danach unterschieden werden können, in welchem Ausmaß sie durch Macht dominiert werden oder welche Spielräume zum Verhandeln von Interessen und Erwartungen sie zulassen. Andererseits sind auch Peer-Beziehungen durch ein Machtgefälle gekennzeichnet, wie Krappmann (1993a, 1993b) in Beobachtungen von Kindergruppen in natürlichen Settings aufgezeigt hat.

Die Gelegenheiten zur Übernahme von Perspektiven („role-taking opportunities“) in der Familie und in der Peer-Gruppe werden in der Sozialisationsforschung als wesentliche Bedingungen der soziomoralischen Entwicklung angesehen (vgl. Kohlberg, 1969; Hoffman, 1970; Keller, 1976, 1984; Saltzstein, 1976; Lempert, 1988, 1993). Dabei spielen sowohl emotionale als auch kognitive Aspekte eine Rolle. Die frühesten Gelegenheiten zum Perspektivenwechsel ergeben sich in den familialen Interaktionserfahrungen, denn die Familie ist der früheste Erfahrungsraum, in dem sich auf der Basis intensiver Gefühlsbindungen kognitive Lernprozesse vollziehen. Während zunächst der Eltern-Kind-Beziehung eine zentrale Bedeutung zugesprochen wurde (vgl. Hoffman, 1970; Saltzstein, 1976), rückte in der neueren Forschung auch die Interaktion zwischen Geschwistern in den Blickpunkt des Interesses (Dunn, 1985, 1988). Im Hinblick auf affektive Aspekte wird in der Eltern-Kind-Beziehung die Erfahrung von affektiver Reziprozität betont, durch die das Kind sich als Person erfahren kann, deren Befürfnisse und Gefühle von anderen respektiert werden (Hamlyn, 1974). Im Hinblick auf die Vermittlung moralischen Verstehens durch kognitive Akte der Perspektivenübernahme wird dem konkreten erzieherischen Verhalten eine zentrale Rolle zugesprochen (vgl. Saltzstein, 1976; Bertram, 1978, 1980;

Keller, 1984). Hoffman (1970) hebt die Bedeutung eines induktiven Erziehungsverhaltens hervor, mit dem die Eltern dem Kind Einsicht in die Motive und Folgen eigenen und fremden Handelns ermöglichen und damit zugleich Sinndeutungen des Handelns vermitteln. Induktives Erziehungsverhalten vermittelt nach Hoffman auch die Basis für eine empathische Haltung gegenüber anderen. Eltern-Kind-Beziehungen, in denen die Möglichkeiten zum Verhandeln von Interessen und Erwartungen gegeben sind, erfordern die Übernahme der Perspektive anderer (Bearison & Cassel, 1975). Lempert (1988) betont zudem, daß Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit und Verantwortung gegeben werden muß, Konflikte eigenständig zu lösen. Für den Übergang von präkonventionellen zum konventionellen Denken hebt er jedoch auch die Bedeutung emotionaler Aspekte hervor, wie beispielsweise Liebe, Empathie und Zuwendung von „bedeutsamen anderen“.

Neben den Erfahrungen in der Eltern-Kind-Beziehung wird auch außerhalb der Piaget-Tradition den Erfahrungen in Peer-Beziehungen eine zentrale Bedeutung zugesprochen. In den Peer-Gruppen müssen Interessen, Ansprüche und Erwartungen in der Beziehung zwischen eher Gleichgestellten ausgehandelt werden (vgl. Higgins u.a., 1984; Miller, 1986; Krappmann, 1991; Hartup, 1993). Die Arbeiten von Dunn (1985, 1988) haben aufgezeigt, welche moralischen Lernprozesse bereits in der frühen Interaktion mit Geschwistern stattfinden.

Über die primären Erfahrungen in der Familie und Peer-Gruppe hinaus ist auch die Bedeutung der Reichhaltigkeit der sozialen Lebenswelt und der Interaktionserfahrungen hervorgehoben worden (Hollos & Cowan, 1973; Hollos, 1974). So war die sozialkognitive Entwicklung bei Kindern aus isolierten Landgemeinden bzw. Streusiedlungen Norwegens im Vergleich zur Entwicklung von Kindern aus Dörfern oder aus der Stadt verzögert. Diese Entwicklungsunterschiede waren bei den Siebenjährigen größer als bei den älteren Kindern. Demnach bestand kein linearer Einfluß zwischen der Reichhaltigkeit der Interaktionen und der sozialkognitiven Entwicklung, sondern die Erfahrungen schienen eher im Sinne eines Schwellenwertes wirksam zu werden. Bereits die Reichhaltigkeit der Interaktionserfahrungen in der dörflichen Umwelt schien für die „normale“ Entwicklung der sozialen Kognition hinreichend zu sein. Die kulturvergleichenden Untersuchungen zur Moralentwicklung (vgl. Edwards, 1981; Snarey, 1985; Boyes & Walker, 1988; Eckensberger, 1991) haben entsprechend dokumentiert, daß die Entwicklung der Stufen des moralischen Urteils vom Entwicklungsstand des gesellschaftlichen Systems abhängt. Auch die soziale Schichtzugehörigkeit innerhalb von Gesellschaften hat sich in einzelnen Arbeiten als Prädiktor der Höhe des moralischen Urteils erwiesen (Bertram, 1978, 1980).

Turiel (1983a) hat gegenüber dieser sozialen Vermittlungstheorie eine quasi-naturalistische Position moralischen Lernens eingenommen. Er nimmt an, daß die Einsicht in die Richtigkeit oder Fehlerhaftigkeit moralischer Handlungen nicht sozialisatorisch vermittelt werden muß, sondern unmittelbar aus den intrinsischen Merkmalen der Handlungen, das heißt aus der Wahrnehmung von Folgen eigenen und fremden Handelns resultiert und nicht aus sozial vermittelten Regeln oder Verboten bezüglich bestimmter Handlungen. Die Erfahrung körperlicher Verletzung oder die

Verletzung von Interessen wird seiner Ansicht nach vom Kind in Interaktionen direkt erfahren oder in der Beobachtung stellvertretend über empathische Rekonstruktion nachvollzogen. Der Verpflichtungsgehalt von Handlungen und das Wissen, wie man sich anderen gegenüber unter moralischer Perspektive verhalten soll, wird als Abstraktion aufgrund eigener Erfahrungen konstruiert und bedarf nicht der unmittelbaren erzieherischen Intervention. Turiel hat für das frühe moralische Verstehen bevorzugt jene Klasse moralischer Regeln untersucht, die sich auf unmittelbar körperliche Schadenserfahrung beziehen. Dabei handelt es sich jedoch um eine privilegierte Klasse moralischer Regeln, deren Geltung durch empathischen Nachvollzug direkt erschlossen werden kann, so daß direkte Erfahrbarkeit zur Basis der Generalisierung und Universalisierung wird. Die moralischen Regeln der interpersonalen Fairneß, wie beispielsweise Versprechen halten, nicht lügen usw., sind zwar gleichermaßen der Erfahrung zugänglich, doch setzt das moralische Verständnis dieser Regeln größere sozialkognitive Verstehensleistungen voraus. So beruht die moralische Regel, daß man ein Versprechen halten muß, zunächst auf dem Verständnis, daß mit dem Versprechen eine Absichtserklärung ausgedrückt wird (Searle, 1969), die von einer Person, der gegenüber diese Absichtserklärung abgegeben wurde, als erwartbare Handlung antizipiert werden kann. Das Verständnis dieser (gerechtfertigten) Erwartbarkeit (Luhmann, 1989) ist die Voraussetzung dafür, die Nichtdurchführung der beabsichtigten Handlung unter moralischen Gesichtspunkten als falsch zu bewerten und die (psychologische) Betroffenheit anderer im Falle der Nichteinhaltung der Regel zu verstehen. Es ist evident, daß das Verständnis dieser moralischen Regel und damit auch die sprachliche Begründung ihrer Geltung auf anderen sozialkognitiven Voraussetzungen beruht, als dies für die moralische Regel des Schutzes der körperlichen Integrität der Fall ist. Diese Differenz könnte einerseits dazu führen, daß die voraussetzungsreichere Regel erst zu einem späteren Zeitpunkt in der Entwicklung in ihrer Bedeutung rekonstruiert wird. Andererseits könnte sie aber auch implizieren, daß kognitiven Vermittlungsprozessen in der sozialisatorischen Interaktion eine stärkere Bedeutung zukommt als im Falle der ersten Regel.

Prinzipiell stellt sich die Frage, ob es sinnvoll und möglich ist, die moralische Entwicklung unabhängig von der kognitiv-sprachlichen und damit bedeutungsvermittelnden Interaktion im Sozialisationsprozeß zu konzeptualisieren (vgl. Keller, 1976, 1982; Keller & Edelstein, 1986). Selbst wenn man für bestimmte Klassen von Regeln eine stärkere Bedeutung der Eigenerfahrungen annehmen kann, so ist der Prozeß moralischen Lernens doch insgesamt als sprachlich vermittelter Prozeß des Lernens von Bedeutungen zu verstehen. Dies zeigt einerseits eine Vielzahl von Untersuchungen, die in jüngster Zeit zur frühen moralischen Sozialisation im Interaktionsgefüge der Familie entstanden sind (vgl. Dunn, 1985, 1988). Andererseits wird besonders in den kulturvergleichenden Untersuchungen (Nisan, 1984; Shweder, Mahapatra & Miller, 1987; Miller, Bersoff & Harwood, 1990) deutlich, welche Rolle kulturellen Deutungsmustern insbesondere für die Interpretation des moralischen Gehalts von Situationen zukommt. Denn in der Interaktion mit der sozialen Umwelt wird gelernt, welche Situationen moralrelevant sind und welche nicht. Die Frage, welche Verpflichtungen universell sind und in allen Gesellschaften Geltung haben, und welche

der kulturspezifischen Deutung unterliegen, ist ein Thema, das aus psychologischer Sicht eher unzureichend untersucht worden ist.

Daher erscheint eine Reduktion des moralischen Lernens auf einen quasinaturalistischen Prozeß eher fragwürdig. Zwar läßt sich generell annehmen, daß die Erfahrung der Folgen des Handelns anderer, von denen das Selbst betroffen wird, wie auch die Erfahrbarkeit der Folgen des eigenen Handelns für andere eine wichtige Rolle in der Genese des Verständnisses moralischer Regulationen bildet. Doch läßt sich interpersonales und moralisches Verstehen unserer Ansicht nach nur als Zusammenwirken eigener Erfahrung und der Reaktionen signifikanter anderer sowohl im Prozeß der Anwendung sozialer Regeln begreifen als auch in der Reaktion auf Verletzungen von Regeln, die ja ebenfalls Erfahrungen für den Handelnden konstituieren.

3.5.2 Beziehungen als Gegenstand der Moralentwicklung

Beziehungen und Vorstellungen von Beziehungen wurden kaum als Gegenstand der moralischen Entwicklung untersucht. Denn die an Kohlberg orientierte Forschung war an universellen Verpflichtungen interessiert und nicht an partikularen Verantwortungen, die an spezifische Beziehungen gebunden sind (vgl. Berndt, 1993). Partikulare „Rollen-Verpflichtungen“ in Beziehungen wurden allenfalls im Rahmen der Stufe 3 thematisiert und repräsentieren dort ein Denken, das auf dem Wege zur postkonventionellen Moral transzendiert werden muß. Dementsprechend wurde auch die Entwicklung von Freundschaftsvorstellungen traditionell eher dem Bereich der „deskriptiven“ sozialkognitiven Forschung zugeordnet (Shantz, 1975, 1983; Selman, 1984). Doch lassen sich gerade Freundschaften im Hinblick auf moralrelevante Erwartungen im Alltagshandeln untersuchen, denn Freundschaft ist ein moralisch besonders relevanter Beziehungstyp, der sich unter entwicklungspsychologischer Perspektive bevorzugt dazu eignet, die Genese von moralischen Verpflichtungen und interpersonalen Verantwortungen zu untersuchen. Diese moralrelevanten interpersonalen Erwartungen in engen Freundschaftsbeziehungen sind in der Moralforschung weitgehend vernachlässigt worden, so wie umgekehrt die klassische Freundschaftsforschung ihren Gegenstand nicht als moralrelevantes Phänomen verstanden hat.

Keller (1984b, 1986; Keller & Wood, 1989) hat auch gezeigt, daß Freundschaft nicht nur im Sinne Selmans (1984) ein Gegenstand deskriptiver sozialer Kognition ist, sondern auch unter moralischer Perspektive Relevanz hat (Berndt, 1993). Denn normative Konzepte wie Verlässlichkeit und Vertrauen werden nicht nur von Philosophen, sondern bereits von Heranwachsenden als wesentliche Definitionsmerkmale enger Freundschaft angesehen. Die entwicklungspsychologische Literatur zeigt, daß sich ein solches moralrelevantes Verständnis von Freundschaft erst in einer relativ späten Phase der kindlichen Entwicklung herausbildet. Im Sinne der Theorie Kohlbergs ist mindestens die konventionelle Stufe der Moralentwicklung vorauszusetzen, wo sich die Person als Teil von Beziehungen versteht und sich generalisierte Erwartungen von Fairneß und Fürsorge ausgebildet haben. Doch auch die Freundschaftsvorstellungen jüngerer Kinder zeigen, daß es moralrelevante Erwartungen in Freundschaften

gibt. Jüngere Kinder beschreiben Freundschaft zunächst auf der Basis konkreter Verhaltensakte. Freunde zu sein heißt, daß man miteinander spielt, Spielzeuge und sonstige Güter teilt, und daß man Hilfe leistet, wenn nötig. Jugendliche betonen dagegen die Bedeutung gemeinsamer Interessen und die Intimität und Kommunikation zwischen Freunden. Sie zeigen ein vertieftes psychologisches Verständnis der Beziehung, sowohl für die psychische Komplexität der Person des Freundes als auch für interpersonale Reziprozität, die sich in der Adoleszenz durch Intimität, Vertrauen und Loyalität ausdrückt (Damon, 1977; Chapman & Smith, 1980; Youniss, 1980, 1982; Asher & Gottman, 1981; Shantz, 1983; Selman, 1984; Foot, Chapman & Smith, 1980; Keller & Wood, 1989; Krappman, 1991; Valtin, 1991).

Damon (1977) beschreibt drei Entwicklungsniveaus in der Konzeptualisierung von Freundschaft. Auf dem ersten Niveau (etwa zwischen fünf und sieben Jahren) werden Freunde als Personen gesehen, mit denen man spielt und gern zusammen ist. Beziehungen werden noch nicht nach dem Grad von Nähe, ebenso wenig gute von besten Freunden unterschieden. Auf dem nächsten Niveau (zwischen etwa sieben und elf bis zwölf Jahren) werden Freunde durch spezifische psychische Merkmale charakterisiert, etwa durch Interessen und Einstellungen, die für eine Freundschaft bedeutsam sind. Gegenseitige Hilfeleistungen und Vertrauen werden jetzt zum Kernstück der Beziehung. Auf dem dritten Niveau (frühe Adoleszenz) wird Freundschaft als eine intime Beziehung verstanden, in der Personen ihre innersten Gefühle und Gedanken teilen, sich in der Lösung innerer Konflikte beistehen und sich vollständig aufeinander verlassen können. Gegenüber gemeinsamen Aktivitäten spielt auch Kommunikation eine zentrale Rolle.

Selman (1984) untersucht die entwicklungsspezifischen Transformationen des Freundschaftskonzepts anhand verschiedener Themenbereiche: die Bedeutung von Freundschaft, die Entstehung von Freundschaft, die Bedeutung von Vertrauen und Eifersucht sowie Konfliktlösungsstrategien und Beendigung von Freundschaften. Obwohl er ein interpersonal-moralisches Dilemma als Ausgangspunkt seiner Befragungen wählt, interessiert ihn doch weniger die moralische Dimension dieses Konflikts. Die Konfliktsituation dient vielmehr als Anknüpfungspunkt für die Vorstellung über die eigenen Freundschaften der Probanden (vgl. Keller & Wood, 1989). Die Einheit der verschiedenen thematischen Bereiche des Freundschaftskonzepts wird durch die Fähigkeit zur Perspektivendifferenzierung und -koordination erzeugt, die Selman (1976) als formale „Tiefenstruktur“ des sozialen Denkens begreift. Jedes Niveau des Freundschaftsverstehens impliziert logisch ein bestimmtes Niveau der Perspektivenübernahme. Er unterscheidet folgende Entwicklungsniveaus, die relativ eng an Kohlbergs Stufendefinitionen angelehnt sind:

Auf dem niedrigsten Niveau 0 ist das Verständnis für subjektive unterschiedliche Perspektiven (Perspektivendifferenzierung) noch nicht ausgebildet. Freundschaft wird daher auch noch nicht als eine überdauernde Beziehung mit psychischer Qualität begriffen, sondern als objektorientierte augenblicksgebundene Interaktion (des Miteinander-Spielens). Auf Niveau 1 entsteht mit der Differenzierung von Perspektiven auch Verständnis für die spezifische subjektive Lage anderer Personen. Da diese Perspektiven jedoch noch nicht miteinander koordiniert werden können, bleibt in der

Konzeption von Freundschaft jeweils eine Perspektive dominant. Selman bezeichnet dieses Niveau als unilaterale bzw. einseitige Orientierung, in der die Perspektive des Selbst vorherrschend ist: Freund ist jemand, der den Bedürfnissen und Interessen des Selbst gerecht wird und sie befriedigen kann. Auf dem nächsten Entwicklungsniveau 2 wird die Reziprozität in der Beziehung begriffen. Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit zur Koordination von Perspektiven und die Fähigkeit zur Selbstreflexion, das heißt die Möglichkeit, das Selbst mit den Augen (aus der Perspektive) eines anderen zu sehen. Auf dieser Basis entsteht eine Beziehung kontextgebundener Reziprozität, die Selman als „fair-weather cooperation“ (Kooperation unter Schönwetter-Bedingungen) bezeichnet. Erst auf diesem Entwicklungsniveau entsteht eine genuin interpersonale Orientierung mit der Einsicht, daß in einer Beziehung Handlungen, Interessen und Gefühle beider an der Interaktion beteiligten Partner koordiniert werden müssen und daß auch nur so eigene Ziele erreicht werden können. Nach Selmans Interpretation bleiben jedoch die Interessen und Bedürfnisse des Selbst auf diesem Entwicklungsniveau motivational dominant. Erst auf Niveau 3 wird mit der Ausdifferenzierung der Beobachterperspektive auch eine Orientierung an der Freundschaftsbeziehung selbst möglich, statt wie zuvor allein an den individuellen Perspektiven des Selbst und des anderen. Freundschaft wird damit als eine stabile, zeitlich überdauernde, intime Gefühlsbeziehung der wechselseitigen Fürsorge und des Vertrauens begriffen. Die Beziehung gilt exklusiv, und ihre Erhaltung wird zu einem zentralen Handlungsimperativ. Auf Niveau 4 schließlich wird die Exklusivität der Freundschaftsbeziehungen zugunsten eines offeneren Interaktionssystems gelockert, das den sich wandelnden Bedürfnissen und Interessen von Freunden gerecht werden kann. Dieser Beziehung von autonomer Interdependenz liegt die Generalisierung der Systemperspektive zugrunde, in der Selbst und Andere als Teile weiterer Interaktionssysteme bzw. in einem größeren gemeinschaftlichen Zusammenhang wahrgenommen werden können.

Wie Selmans empirische Ergebnisse zeigen, lassen sich strukturäquivalente Transformationen in allen genannten Themenbereichen synchron nachweisen. Die Untersuchung von Keller und Wood (1989) bestätigte in einer Längsschnittstudie diese relativ synchrone Entwicklung und konnte dennoch entwicklungsspezifisch interessante Verschiebungen zwischen Teilprozessen aufzeigen. So erwies sich zu vier Meßzeitpunkten das Verständnis von Konfliktlösungsstrategien als „schwierigster“ Themenbereich, während das Verständnis von „Vertrauen“ eher eine Vorreiterfunktion im Übergang in eine neue Entwicklungsstufe einnahm.

Selmans Befunde werden auch durch Arbeiten von Youniss (1980, 1982) und Youniss und Volpe (1978) gestützt, die die entwicklungsspezifischen Formen von Erwartungen in Interaktionen Gleichaltriger und in engen Freundschaftsbeziehungen untersuchten. Probanden verschiedener Altersgruppen wurden nach Handlungen befragt, die für Freundschaften konstitutiv sind. Die unterschiedlichen Arten von Handlungen lassen sich den von Selman formulierten Niveaus des Freundschaftsverständnisses zuordnen. Obwohl die Analysen des Freundschaftskonzepts zunächst Struktur-niveaus „deskriptiver“ sozialer Kognition betreffen, sind sie unmittelbar relevant unter dem Aspekt „präskriptiver“ sozialer Kognition, der in der Moralentwicklung

thematisiert ist. Denn „by continuing to practice friendship children formulate norms which in turn ensure that their relation will endure“ (Youniss, 1980, S. 233). Die Einhaltung und Verletzung solcher Normen ist ein moralrelevantes Phänomen.

Die Entwicklungsniveaus beschreiben also nicht nur, welche Handlungen und Gefühle Freundschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt der Entwicklung kennzeichnen, sondern sie lassen auch – präskriptiv gewendet – Annahmen darüber zu, welche Handlungen, Intentionen und Gefühle von einem Freund (berechtigterweise) erwartet werden können (Krappmann, 1993a, 1993b). Diese Erwartungen sind unmittelbar von Bedeutung für die Interpretation und Lösung moralisch relevanter Beziehungskonflikte. Der Verstoß gegen solche Erwartungen und Sollensforderungen in Beziehungen wird unter moralischen Gesichtspunkten bewertet und führt zu entwicklungs-spezifischen Formen von Gefühlsreaktionen und Konfliktlösungsstrategien.

Dies läßt sich beispielhaft verdeutlichen. Auf Entwicklungsniveau 2 ist Freundschaft durch ein Konzept von Verlässlichkeit definiert, das sich auf ganz bestimmte Handlungen bezieht: beispielsweise daß man einem Freund Geheimnisse anvertrauen kann. Präskriptiv gewendet besteht die Erwartung (im Sinne einer moralischen Sollensforderung) an den Freund, daß er ein Geheimnis für sich behält. Der Verstoß gegen solche Erwartungen führt zu einem Konflikt, der seinerseits bestimmte entwicklungstypische Konsequenzen für die Beziehung erwarten läßt: Der vom Geheimnisverrat Betroffene ist in seinen Gefühlen enttäuscht und verletzt, derjenige, der das Geheimnis verletzt, hat Angst vor Sanktionen oder auch Schuldgefühle. Wiederum in entwicklungstypischer Weise würden dann Strategien geplant, um den Konflikt zu lösen, die Verletzung zu kompensieren und die (moralische) Balance in der Beziehung wiederherzustellen.

Im Unterschied zu Selman sieht Youniss Reziprozität bereits in der frühen Entwicklung als das zentrale Element der Interaktion. Insofern verstehen sich auch jüngere Kinder bereits als Teil von Beziehungen. Was sich im Entwicklungsverlauf verändert, ist die Art der Reziprozität. Jüngere Kinder im Alter von etwa sechs bis acht Jahren verstehen Beziehungen nach dem Muster einer „symmetrischen Reziprozität“, die sowohl für positive Interaktionen und Erwartungen bezüglich beispielsweise Teilen und Helfen gilt (z.B.: „Ich lasse sie mit meinem Spielzeug spielen, und sie läßt mich mit ihrem spielen.“) als auch für Vergeltungsmaßnahmen (z.B.: „Wenn sie mich schlägt, schlage ich sie wieder.“). Etwa im Alter zwischen 9 und 13 Jahren wird die symmetrische Reziprozität durch das Prinzip der Reziprozität ersetzt, das Interaktionen durch abstrakte Äquivalenz und nicht mehr durch die konkrete Identität des Austauschs regelt. Diese Reziprozität kann über Zeit gesichert werden; ihr Vollzug kann aufgeschoben werden, ohne daß dadurch die Beziehung beeinträchtigt wird: So kann zum Beispiel positiver Austausch aufgeschoben werden, bis der Freund Hilfe oder Beistand benötigt. Akte der Reziprozität können auch in unterschiedlichen Medien vollzogen werden als konkrete oder symbolische Handlungen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Untersuchungen, daß Freundschaft zunächst über konkrete und spezifische Verhaltensakte definiert wird. Erst allmählich entwickelt sich ein Verständnis von Freundschaft als System wechselseitiger Erwartungen über Verhalten, Intentionen und Gefühle. Freundschaft wird somit ein spezifischer

Typus erwartbaren Handelns (Luhmann, 1989). Die Ausbildung von Erwartungen und Erwartbarkeit scheint die Grundlage dafür zu sein, daß Freundschaft auch unter moralischen Gesichtspunkten relevant wird. So zeigt sich, daß mit dem Verständnis von Intimität in Freundschaft die Jugendlichen spontan einen moralischen Standpunkt einnehmen und präskriptive Argumente formulieren, wie ein Freund zu handeln hat oder auch zu behandeln ist, damit die Beziehung aufrechterhalten bleibt. Moralrelevante Interaktionsnormen von Vertrauenswürdigkeit, Loyalität und Solidarität bilden den Kern des Freundschaftsverstehens auf diesem Entwicklungsniveau. Doch auch die Antworten auf niedrigeren Entwicklungsniveaus geben Hinweise auf moralrelevante Erwartungen, die hinsichtlich von Handlungen, Gefühlen und Intentionen zwischen Freunden bestehen. Die Verletzung von Erwartungen wird zunehmend unter moralischen Gesichtspunkten bedeutsam. Unterlassene Hilfestellung wie auch die Nichtberücksichtigung von Bedürfnissen und Gefühlen wird zunehmend als Verletzung von Verantwortungen gesehen und somit zu einem Handeln, das unter moralischen Gesichtspunkten negativ zu bewerten ist und die Beziehung längerfristig gefährden kann. Die Wiederherstellung der moralischen Balance kann durch den Abbruch der Beziehungen geschehen, aber auch durch Konfliktlösungsstrategien wie zum Beispiel Entschuldigungen oder Rechtfertigungen und Wiedergutmachungen (Keller 1984a; Keller & Reuss, 1984, 1990). Dabei gewinnt die kommunikative Verhandlung von Konflikten im Entwicklungsverlauf eine zunehmend wichtigere Funktion in der Herstellung und Aufrechterhaltung von Intimität, sowie in der Wiederherstellung der moralischen Balance im Falle der Verletzung berechtigter Interessen und Erwartungen (Adalbjarnardóttir, 1988; Adalbjarnardóttir & Selman, 1989).

Auch das Verständnis der Eltern-Kind-Beziehungen ist in einigen Untersuchungen thematisiert worden. So hat Damon (1977) im Rahmen von Untersuchungen zum Autoritäts- und Freundschaftskonzept bei vier- bis neunjährigen Kindern auch Entwicklungsniveaus im Verständnis der Eltern-Kind-Beziehung beschrieben. Auf den ersten beiden Niveaus stehen eigene Wünsche im Vordergrund, und Autorität definiert sich über äußere Merkmale und Macht, die Gehorsam fordert. Auf der nächsten Entwicklungsstufe kommt es zu einer Vorstellung von Gehorsam als Austausch für Dienstleistungen der Eltern gegenüber dem Kind. Auf dem höchsten Niveau werden Autoritäten als Personen gekennzeichnet, die sich durch bestimmte Fähigkeiten auszeichnen. Nach Youniss (1980, 1982) sind Eltern-Kind-Beziehungen im Unterschied zur Beziehung zwischen Gleichaltrigen durch eine komplementäre Reziprozität gekennzeichnet, die auch bis zur Adoleszenz bestehen bleibt. In den Beschreibungen von Interaktionen dominiert bei den jüngeren Kindern Gehorsam, bei den etwas älteren Leistungen für die Familie oder später spezifische Bedürfnislagen der Eltern. Neuhäuser (1993, S. 58) hat demgegenüber kritisch angemerkt, daß nicht alle Aussagen, die Youniss angibt, auf eine hierarchische Struktur verweisen, sondern auch auf enge emotionale Bindungen zwischen Eltern und Kindern. Dies konnte sie in einer Untersuchung zu kindlichen Autoritätsvorstellungen auch anhand eigener Daten belegen. Dieser Befund dokumentiert, daß auch die Vorstellungen über Eltern-Kind-Beziehungen sich nicht ausschließlich mittels des Konzeptes unilateraler Macht charakterisieren lassen.

Auch von Kohlberg (vgl. Colby u.a., 1987) wurde die Autoritätsnorm anhand der Mutter-Tochter-Beziehung untersucht. Die Vorstellungen über die Bedeutung der Autoritätsbeziehung (was ist am wichtigsten in der Mutter-Tochter-Beziehung) entsprechen hier den Prinzipien der moralischen Urteilsstufen. Für die beiden präkonventionellen Stufen sind Gehorsam und strategischer Austausch charakteristisch, auf den beiden Stufen der konventionellen Moral wird die Beziehung anhand der Konzepte von Vertrauen, Respekt und Pflichten beschrieben.

3.6 Entwicklung moralischer und interpersonaler Sensibilität in der Kindheit: Verständnis von moralischen und interpersonalen Verpflichtungen und die Entwicklung des moralischen Selbst

Im folgenden wird der Frage nachgegangen, inwieweit bereits jüngere Kinder für moralische Verpflichtungen und interpersonale Verantwortungen sensibel sind und ob sie einen moralischen Standpunkt einnehmen. Hinsichtlich dieser Frage haben sich kontroverse Positionen ergeben, da durch Kohlbergs Theorie nahegelegt wurde, daß das frühe moralische Denken „vormoralisch“ sei und sich nicht auf genuin moralische Kriterien, sondern auf Autoritätsgehorsam und Sanktionserwartungen orientiere. Außerhalb der Kohlberg-Tradition ergaben sich jedoch zunehmende Zweifel an der Validität dieser Theorie für die Beschreibung des frühen moralischen Denkens.

Die Literatur zur Theorie der moralischen Entwicklung nach Kohlberg läßt erkennen, daß die zahlreichen kritischen Auseinandersetzungen sich vorzugsweise auf das postkonventionelle moralische Denken – Stufen 5 und 6 des moralischen Urteils – beziehen. Die Stufen 1 bis 4 des präkonventionellen und konventionellen Urteils galten dagegen weitgehend als bestätigt. Dies zeigen beispielsweise kulturspezifische wie auch kulturvergleichende Arbeiten (Edwards, 1981; Eckensberger, 1983; Rest, 1983; Snarey, 1985). Eine Sichtung der empirischen Studien zeigt aber auch, daß Untersuchungen des konventionellen moralischen Denkens überrepräsentiert sind gegenüber solchen, die die Stufen 1 und 2 des präkonventionellen moralischen Urteils einbeziehen. Diesem defizitären Bild entspricht auch ein Defizit in Kohlbergs eigenem Auswertungsmanual (Colby u.a., 1983), in dem die Stufen der präkonventionellen Moral durch weitaus weniger Kriteriumsargumente repräsentiert sind als die höheren Entwicklungsstufen.

Die mangelhafte empirische Beweislage der beiden frühen Stufen resultiert in Kohlbergs eigenen Daten aus der eher geringen Anzahl jüngerer Probanden, die für die Konzeptualisierung der präkonventionellen Stufen zur Verfügung standen. Die empirische Längsschnittuntersuchung des moralischen Urteils (vgl. Colby u.a., 1983) bezog 21 Probanden im Alter von 10 Jahren ein, die beim nächsten Erhebungszeitpunkt bereits 13 oder 14 Jahre alt waren. Zudem sind die frühen Interviews zum moralischen Urteil mit methodischen Problemen behaftet. So wurden beispielsweise die Aussagen zum ersten Untersuchungszeitpunkt nicht im Wortlaut transkribiert, der Fragenkatalog war weniger umfassend, und das Interview war im Vergleich zu späteren Meßzeitpunkten nicht systematisch kompetenztheoretisch orientiert (vgl. Reuss & Becker, 1993).

Aus dieser Forschungslage muß geschlossen werden, daß Kohlberg seine Theorie zwar als lebenslaufumfassende Entwicklungstheorie des moralischen Urteils versteht, sie aber vorzugsweise an Jugendlichen und jungen Erwachsenen überprüft hat. Diese Folgerung wird dadurch bestätigt, daß die spezifischen Dilemmata und die Art der Fragen sich eher für Jugendliche und Erwachsene eignen als für Kinder. Unter Berücksichtigung der obengenannten Gesichtspunkte stellt sich die Frage nach der Gültigkeit der Theorie im Hinblick auf eine angemessene Erfassung und Beschreibung des frühen moralischen Denkens (vgl. Keller, 1990).

3.6.1 Eine Erweiterung der Konzeption der präkonventionellen moralischen Urteilsstufen in Kohlbergs Theorie

Die Untersuchung von Gibbs und Widaman (1982; Gibbs u.a., 1991) hatte neben der Entwicklung eines moralischen Urteilstests auch eine Erweiterung der Konzeption des präkonventionellen moralischen Urteils in der Kohlberg-Tradition zum Ziel. Kindern und Jugendlichen wurden verschiedene soziomoralische Dilemmata vorgegeben, die schriftlich beantwortet wurden. Dabei wurden sowohl Dilemmata des Kohlberg-Typs als auch prosoziale moralische Dilemmata einbezogen. Die Dilemmata und die Fragen waren zudem so angelegt, daß sie auch für jüngere Kinder geeignet waren. Der Nachteil der Erhebungsweise war freilich die schriftliche Erfassung der moralischen Urteile, die insbesondere bei jüngeren Probanden zu einer Kompetenzunterschätzung geführt haben dürfte.

Das Auswertungsverfahren lehnt sich – mit geringen Veränderungen – eng an Kohlberg an und erfaßt Stufen 1 bis 4, die nach Gibbs (Gibbs & Widaman, 1982) auch die Stufen der natürlichen Moralentwicklung bilden. Wie Kohlberg betrachten Gibbs und Widaman die Stufen der Perspektivenübernahme als kognitive Grundstruktur der Stufen des moralischen Urteils. In Übereinstimmung mit Kohlberg werden die ersten beiden Stufen des moralischen Urteils als kognitiv und sozial unreif charakterisiert:

„They both lack a certain quality of reflective ideality (...) (which) first emerges at stage 3 as one simultaneously interpenetrates one's own perspective with another's. (...) From the third person (overall and ideal) perspective one constructs and experiences genuine mutuality, in general a caring for the 'we-ness' of a relationship which become in themselves sufficient justifications for one's socio-moral evaluation. Further, this third-person perspective eventuates into an understanding of social motivation as not necessarily limited to instrumental pragmatics. It is implicitly understood that persons may act at least in part out of an underlying stable caring for other persons and relationships as valued in their own right.“ (Gibbs & Widaman, 1982, S. 24 f.)

Das Zitat belegt, daß es auch im Ansatz von Gibbs und Widaman theoretisch nicht möglich ist, genuin prosoziale Motive unterhalb der Stufe 3 zu lokalisieren, denn der sozialkognitive Systemgesichtspunkt der Übernahme der Perspektive der dritten Person und damit der Beziehungsperspektive wird an das Auftreten einer genuin (pro)sozialen Motivation gebunden. Damit sind wie bei Kohlberg strukturelle und inhaltliche Aspekte des moralischen Denkens konfundiert.

In der Bestimmung der Stufen des soziomoralischen Denkens nehmen Gibbs und Widaman jedoch einige Erweiterungen vor, die mit den Befunden von Eisenberg

(1982) konsistent sind. Doch die theoriekritische Bedeutung dieser Modifikationen für Kohlbergs Stufendefinition bleibt unentdeckt. Der heteronome Charakter der frühen Moral als external und autoritätsorientiert oder instrumentell bleibt erhalten. Die Entwicklungsstufen selbst werden anhand unterschiedlicher inhaltlicher Aspekte definiert. Diese inhaltliche Differenzierung wird freilich lediglich intuitiv gewonnen und über die unterschiedlichen Stufen nicht systematisch ausdifferenziert.

Auf Stufe 1 des soziomoralischen Denkens werden folgende Aspekte unterschieden: (1) unilaterale Autorität, wobei die Gültigkeit einer Regel oder Norm durch den Appell an eine Autoritätsperson begründet wird (z.B. Eltern, Gott); (2) Berufung auf die durch Besitz oder Status beglaubigte Bedeutung von Personen (z.B. daß man den Eltern helfen muß, weil sie die Eltern sind, oder daß man einer Person helfen muß, weil sie reich ist); (3) stereotype Präskriptionen oder Handlungsmaximen, die als absolute gekennzeichnet werden (z.B. man sollte etwas „immer“ oder „niemals“ tun) und die zudem rigide und verbotsorientiert sind (z.B. ein Richter muß Leute ins Gefängnis schicken); (4) globale und undifferenzierte positive oder negative Gefühlsbenennungen (gut, schlecht, nett, gemein, richtig, falsch oder auch glücklich, traurig); (5) punitive Konsequenzen: In Übereinstimmung mit Kohlberg wird Strafe als unabwendbar und unvermeidbar begriffen. Die Regel wird durch die physische Bestrafung (schlagen, verprügeln) begründet.

Die Vielfalt dieser Aspekte zeigt, daß eine Charakterisierung der Stufe 1 im Sinne von Kohlberg als rein straf- und verbotsorientiert nicht ohne weiteres zutrifft, es sei denn, die Aspekte 1 und/oder 5 treten im Denken aller Kinder auf. Darüber machen Gibbs und Widaman keine Aussagen. Die frühe Form des empathischen Denkens, die Eisenberg der Kategorie „Orientierung an den Bedürfnissen anderer“ zugeordnet hat, kommt in Gibbs und Widamans Definition der Stufe 1 nicht vor. Dagegen wird ein Antworttyp der Stufe 1 zugeordnet, den Eisenberg auf Stufe 3 angesiedelt hat: die stereotyp-konventionelle Orientierung des Typs „it's nice to help“. Dieser Antworttyp läßt sich freilich unter den theoretischen Gesichtspunkten des Kohlberg-Modells weder Stufe 1 noch Stufe 2 zuweisen.

Gibbs und Widaman bezeichnen Stufe 2 als autonom im Sinne der Theorie Piagets (1973), doch Autonomie wird lediglich als enge und begrenzte Rationalität verstanden. Wie bei Kohlberg wird die moralische Dimension sozialer Beziehungen als quasiökonomischer Austausch definiert:

„This ‚exchanging‘ type of perspective taking is intrinsically associated with an instrumental view of human socio-moral motivation: People should act morally if and when such actions make sense considering their enlightened self-interest, e.g. you should help a friend because otherwise stepping into a friend's shoes for a moment you can anticipate that the friend won't help you the next time you need a favor.“ (Gibbs & Widaman, 1982, S. 24)

Das Konzept eines moralphilosophisch aufgeklärten Eigeninteresses ist unserer Ansicht nach theoretisch unzutreffend und steht nicht im Einklang mit der vorausgehenden Charakterisierung des präkonventionellen Denkens, das nach Gibbs und Widaman auf dieser Entwicklungsstufe durch „lack (of) a certain quality of reflective ideality“ (Gibbs & Widaman, 1982, S. 24) und damit auch als eingeschränkte Rationalität bestimmt ist.

Stufe 2 ist durch folgende sechs Aspekte definiert: (1) Reziprozität des konkreten Austauschs, etwa die Erwidierung vorangegangener Erfahrungen (daß man den Eltern hilft, weil sie viel für einen getan haben) oder die Vorwegnahme von zukünftigen positiven Reaktionen anderer (daß man ein Versprechen halten soll, damit der andere ebenfalls seine Versprechen hält); (2) strikte Gleichheit oder Ungleichheit, die ebenfalls im Sinne eines konkreten Austauschs funktioniert (z.B. wenn Eltern ihre Versprechen nicht halten, warum sollten die Kinder es dann tun); (3) konkrete Rechte oder Freiheiten in dem Sinne, daß man sich aus den Belangen anderer heraushält (so z.B. in Kohlbergs „Judy-Dilemma“: Judy hat für ihr Geld gearbeitet und kann damit tun, was sie will); (4) kontingente Präferenzen oder Positionen, wobei die Rollenvorschrift von den Wünschen und Neigungen eines Aktors abhängig gemacht wird (so z.B. in Kohlbergs „Heinz-Dilemma“: Heinz sollte seiner Frau helfen, wenn er das will, oder weil er seine Frau mag); (5) pragmatische Bedürfnisse im Sinne praktischer Notwendigkeiten (z.B. Heinz soll seiner Frau helfen, weil er sie noch braucht); (6) kalkulierte Vorteile oder Nachteile (z.B. Heinz sollte nicht stehlen, weil Stehlen nichts bringt). Der Aspekt der erwarteten Vorteile ist allerdings nur sehr schwer von dem des konkreten Austauschs zu trennen (z.B. „she might do you a favor someday“).

Alle sechs Aspekte werden mehr oder weniger explizit der Logik des instrumentellen Tauschs zugeordnet, indem das Selbst mit seinen egoistischen Interessen und Erwartungen als zentral beobachtet wird. Aspekt 5 scheint am meisten der von Eisenberg so bezeichneten „needs of others orientation“ auf Stufe 2 zu ähneln, die sie als kognitiv primitive Form der Sympathie beschrieben hat. Allerdings unterscheiden Gibbs und Widaman nicht zwischen den Bedürfnissen von Selbst und Anderen, sondern ordnen beide gleichermaßen in diese Kategorie ein. Eisenberg bezieht diese Kategorie dagegen strikt auf die Bedürfnisse des Empfängers der Handlung, was theoretisch sinnvoll erscheint, jedoch nicht mit der theoretischen Konzeption der Stufe 2 in Kohlbergs Theorie vereinbar ist, in der stets die Interessen des Selbst urteilsrelevant sind.

Man darf bezweifeln, ob ein beginnendes Verständnis der Norm der Reziprozität, wie sie im ersten Aspekt zum Ausdruck kommt, sich nahtlos einer instrumentellen ego-orientierten Tauschmoral subsumieren läßt. Wir neigen dazu, mit Youniss (1980, 1982) zu argumentieren, daß hierin ein erstes Verständnis einer emotionalen Beziehung im Sinne von Dankbarkeit und einer wechselseitigen Abhängigkeit von Selbst und Anderen zutage tritt, das ein Verständnis der moralischen Dimension von Beziehungen begründet. Es drückt naiv und erfahrungsbezogen die von Gouldner (1984) und Rawls (1971) theoretisch analysierte Erfahrung sozialer Reziprozität aus, die dem Verständnis moralischer Verpflichtungen zugrunde liegt.

Wie Kohlberg ordnen Gibbs und Widaman interne Gefühle im Sinne einer Gewissensorientierung der Stufe 3 der konventionellen Moral zu, Eisenberg (1982) sogar erst der Stufe 4a. Diese Zuordnung erscheint konsistent mit dem Befund von Hoffman (1983b, S. 27), daß amerikanische Mittelschichtkinder etwa ab dem Alter von zehn Jahren in solchen Situationen mit Schuldgefühl reagieren, in denen sie meinen, andere verletzt zu haben. Ein Antworttyp, der eine frühere Form der Gewissensorientierung oder zumindest einen Vorläufer dieser Orientierung repräsentieren

dürfte („keeping promises to a friend is important, because otherwise you won't like yourself“), wird von Gibbs und Widaman (1982, S. 28) als Aspekt der Stufe 2 kodiert und theoretisch unglaublich als kalkulierter Vorteil interpretiert.

Insgesamt können wir feststellen, daß Gibbs und Widaman zwar die Beschreibung der Stufen der präkonventionellen Moral empirisch erweitern. Ihre Interpretation der Daten bleibt freilich auch dann in dem von Kohlberg gesetzten Rahmen, wenn ihre eigenen Daten diesen Rahmen sprengen. Insofern vermag diese Untersuchung die kontroversen Fragen zur frühen Moral und damit auch zur theoretischen Validität des Konzepts der präkonventionellen Moralstufen in Kohlbergs Theorie nicht zu beantworten.

3.6.2 Zur Kritik des Konzepts der präkonventionellen Moral:

Gibt es ein genuin moralisches Denken in der frühen Entwicklung?

In einer Anzahl von Arbeiten außerhalb der Kohlberg-Tradition wurde der Nachweis versucht, daß das Denken jüngerer Kinder nicht ohne weiteres als heteronom bezeichnet werden darf, sondern daß es ein frühes genuin moralisches Verstehen gibt. So kommt Rest (1983) in seiner umfassenden Übersicht der Literatur zur Moralentwicklung zu dem Schluß, daß „there is evidence that Kohlberg's stage 1 is not a complete picture of the young child's capacities and that young children show surprising sophistication when the structures of adults do not dominate the situation“ (Rest, 1983, S. 608). Er begründet diese Schlußfolgerung mit den Arbeiten von Eisenberg, die wir bereits diskutiert haben, sowie von Damon (1983) und Turiel (1983a). Das Zitat zeigt, daß Rest das Problem nicht in Kohlbergs Theorie lokalisiert, sondern lediglich in dem Typ von Beziehungen, den Kohlberg untersucht hat. Danach würde Kohlbergs Theorie der Konzeption Piagets entsprechend lediglich für heteronomes moralisches Denken in Autoritätsbeziehungen, nicht aber in Peer-Beziehungen Geltung beanspruchen. Rest sieht nicht, daß diese Annahme sich kaum mit dem universalistischen Anspruch der Theorie Kohlbergs vereinbaren läßt. Wir zeigen nun, wie sich die frühe Moral im Lichte neuerer Untersuchungen darstellt.

In einer Reihe von Arbeiten untersuchten Turiel und seine Mitarbeiter (Nucci & Turiel, 1978; Shweder, Turiel & Much, 1980; Turiel, 1983a, 1983b) bei Kindern ab dem Alter von vier bis sechs Jahren die Frage, ob in ihrem Denken die Gültigkeit moralischer Regeln auf Direktiven von Autoritäten (z.B. Eltern) oder auf der Antizipation von Bestrafungen beruht, oder ob auch bei jüngeren Kindern bereits genuin moralische Erwägungen bestehen. Als genuin moralisch gelten solche Erwägungen, die sich auf Faktoren beziehen, die den Handlungen inhärent sind oder auf Schlußfolgerungen über die Folgen sozialen Handelns für die Betroffenen beruhen. So können nach Turiels Annahmen verletzende Folgen einer Handlung für andere von Kindern direkt wahrgenommen oder vorgestellt und daraus Handlungsvorschriften abgeleitet werden, ohne daß Anweisungen oder Strafandrohungen anderer als vermittelnder Prozeß für eine Erklärung notwendig sind. Der Mechanismus, über den moralische Vorstellung vermittelt wird, ist, wie bei Hoffman (1976), das empathische

Verstehen, das es den Kindern ermöglicht, eigenes und fremdes Erleben miteinander zu verknüpfen.

Die Autoren suchen mit ihren Studien zu belegen, daß das moralische Denken von Kindern und Erwachsenen in entscheidender Hinsicht ähnlich und kontinuierlich und nicht – wie es die von Piaget und Kohlberg begründete Tradition nahegelegt – unähnlich und diskontinuierlich ist. Shweder, Turiel und Much (1980) interpretieren Piaget und insbesondere Kohlberg dahingehend, daß Kinder sich in ihren moralischen Urteilen nicht auf genuin moralische Kriterien beziehen. Genuin moralisches Denken bildet sich erst im Stadium der konventionellen Moral aus, während im Stadium der präkonventionellen Moral eine heteronome und instrumentelle Orientierung besteht. Im Lichte der Unterscheidung zwischen moralischen und konventionellen Regeln werfen sie Piaget vor, daß seine Untersuchungsmethode die Spezifität moralischen Denkens gerade nicht erfaßt. Sie kritisieren, daß Piaget Spielregeln – als einen Typ konventioneller Regeln – als prototypisches Beispiel für moralische Regeln untersucht und dies unter der Annahme für gerechtfertigt hält, daß Kinder unterschiedliche Typen von Regeln nicht unterscheiden und daher auch nicht zwischen sozialen Regeln und physikalischen Regularitäten differenzieren. Ähnlich kritisch betrachtet Turiel Kohlbergs Befunde zum präkonventionellen moralischen Denken. Zunächst weicht seiner Ansicht nach Kohlbergs Interpretation des präkonventionellen moralischen Denkens von Piagets Konzeption der heteronomen Moral ab, indem Kohlberg die präkonventionelle Gültigkeit der Regel nicht im Respekt für die Autorität begründet sieht, sondern in Macht, Bestrafung und physischen Konsequenzen (Turiel, 1983a):

„According to Kohlberg, young children's moral judgments are instrumental in that the right is associated with power, punishment and physical consequences. Although young children do evaluate right with obedience to adult authority such obedience is based not on respect for authority but on a pragmatic orientation to rewards and punishment administered by them. Thus, the child's obedience is based on what is perceived as superior power on the part of authority. Similarly, the child's belief in strict adherence to rules is based not on a sense of sacredness but on fear and prudence. In the child's mind rules and laws are associated with power and serve as guides to the avoidance of punishment. (...) Kohlberg's position regarding punishment and sanctions in the child's morality is therefore stronger than that of Piaget.“ (Turiel, 1983, S. 154 f.)

Turiel argumentiert, daß bereits jüngere Kinder moralische Regeln von Regeln der Klugheit und der Konvention unterscheiden. Im Gegensatz zum Denken Erwachsener beruht diese Unterscheidung jedoch auf Intuition und nicht auf Reflexion. Die Fokussierung auf reflexives Verstehen hat nach Shweder, Turiel und Much (1981) ein angemessenes Verständnis der moralischen Intuitionen des jüngeren Kindes verhindert.

In den Arbeiten von Nucci und Turiel (1978), Turiel (1979) und Weston und Turiel (1980) ging es zunächst um die Frage, inwieweit moralische Vorschriften von anderen Vorschriften unterschieden werden. Nucci und Turiel legten Vorschulkindern und Erwachsenen Situationen der Überschreitung moralischer oder konventioneller Regeln vor und befragten sie, ob die entsprechenden Handlungen dann richtig wären, wenn in der Schule keine Regeln bestünden, die sie verbieten. Aus dem Befund, daß Vorschulkinder und Erwachsene in 83 Prozent der Situationen in ihrem Urteil übereinstimmten, schlossen sie, daß bereits Vorschulkinder moralische Regeln als verpflichtend, unveränderbar und allgemeingültig wahrnehmen. Darüber hinaus befragte Turiel Probanden im Alter von 6 bis 17 Jahren über eine Anzahl Regeln, körperliche

Verletzung, Eigentum, Kleidungs- und Spielvorschriften, Formen der Anrede von Lehrern in der Schule usw. In allen Situationen wurde nach Möglichkeiten gefragt, die Regel zu verändern, und die wahrgenommene Allgemeingültigkeit der Regel überprüft (z.B.: Nimm einmal an, da ist ein Land, in dem Familien diese Regel nicht haben. Wäre das richtig?). Turiel fand, daß die Probanden in allen Altersgruppen darin übereinstimmten, welche Vorschriften als richtig galten und generelle Geltung besaßen und für welche Vorschriften Veränderungen zugelassen würden (vgl. auch Nucci, 1977; Nucci & Nucci, 1982). Weston und Turiel (1980) und Shweder, Turiel und Much (1980, S. 293) untersuchten die Begründungen für die Veränderbarkeit oder Nichtveränderbarkeit moralischer bzw. konventioneller Regeln. In dieser Studie wurden Kindern im Alter von fünf bis elf Jahren zwei hypothetische Geschichten vorgegeben. In der ersten Geschichte ging es um die Veränderbarkeit einer moralischen Regel: „This is a story about Park School. In Park School the children are allowed to hit and to push others if they want. It's okay to hit and push others. Do you think it's okay for Park School to say that children can hit and push others if they want to?“ Die Antwort eines Fünfjährigen wird als typische Antwort angegeben.

„No, it's not okay. Why not? Because that's like making other people unhappy. You can hurt them that way. It hurts other people, hurting is not good. (Mark goes to Park School. Today in school he wants to swing, but he finds that all the swings are being used by other children. So he decides to hit one of the children and take the swing. Is it okay for Mark to do that?) No, because he's hurting someone else (...).“ (Shweder, Turiel & Much, 1980, S. 293)

Ein zweites Beispiel eines fünfjährigen Kindes bezieht sich auf eine konventionelle Regel, wobei es in einer Schule erlaubt ist, ohne Kleider herumzulaufen.

„(Q: At Grove School, the children are allowed to take their clothes off, if they want to. Is it okay or not okay for Grove School to say children can take their clothes off, if they want to?) Yes, because that is the rule. (Why can they have that rule?) If that's what the boss wants to do he can do that. (How come?) Because he's the boss, he's in charge of the school. (Bob goes to Grove School. It is a warm day at Grove School. He has been running in the play area outside and he's hot, so he decides to take off his clothes. Is it okay for Bob to do that?) Yes, if he wants to he can, because it is the rule.“ (Shweder, Turiel & Much, 1980, S. 293)

Beide Beispiele zeigen, daß die Gültigkeit der moralischen Regel nicht von Regelungen durch Autoritäten abhängig gemacht wird, während dies für die konventionelle Regel der Fall ist. Der Typ des autoritätsbezogenen Denkens, den Piaget und Kohlberg als Kennzeichen der kindlichen Moral ansehen, läßt sich also lediglich im Falle der konventionellen Regel feststellen, während im Falle der Geltung der moralischen Regel auf die Folgen des Handelns für das Wohlergehen anderer hingewiesen wird. Die Gültigkeit der moralischen Regel ist folglich weder durch die Autorität noch durch eine mögliche Bestrafung der Handlung gegeben, sondern nur über die negativen Folgen des Regelverstoßes für die Betroffenen.

Shweder, Turiel und Much bezeichnen diese Begründungsformen als intuitiv und nehmen an, daß möglicherweise die Tatsache, daß zwischen intuitivem und reflexivem Verstehen nicht unterschieden worden ist, zu der irrigen Annahme führt, daß Kinder Moral, Konvention und Klugheit konfundieren. Als Beispiel dafür führen sie einen Typ der Argumentation an, den Kohlberg (vgl. Colby u.a., 1987) als Beispiel für das moralische Denken auf Stufe 1 anführt: (Why is it wrong to steal?) Because you will be punished for it. Diese Antwort zeigt nach Auffassung von Shweder, Turiel und

Much (1989) an, daß Kinder Schwierigkeiten damit haben könnten, moralische Vorschriften zu rechtfertigen, und daß sie Folgen mit moralischen Rechtfertigungen konfundieren.

„In other words the child is not stating that because you will be punished it's wrong, but instead it is stating you will be punished because it is wrong. In fact, when the issue is pressed a little further and children are asked a question like 'What if there were no punishment?' for the transgression they maintain that the act would still be wrong.“ (Shweder, Turiel & Much, 1980, S. 293)

Diese mögliche Konfundierung belegte auch eine Studie von Davidson, Turiel und Black (1983), in der moralische Regelverletzungen auch dann als nicht richtig beurteilt wurden, wenn auf sie keine Bestrafung folgte, während Verletzungen konventioneller Regeln bei Abwesenheit von Strafe als akzeptabel betrachtet wurden. Das Ergebnis zeigt, daß die Geltung der moralischen Regel nicht in der Bestrafung fundiert ist. Smetana (1981) konnte nachweisen, daß bereits Kinder im Alter von zweieinhalb bis viereinhalb Jahren das Ausmaß einer Bestrafung vom Typ der Regel abhängig machen: Die Verletzung moralischer Regeln wurde mit intensiveren Strafen belegt als die Verletzung konventioneller Regeln (vgl. die Ergebnisse von Shantz, 1982).

Die Ergebnisse dieser Studien bestätigen aus einer anderen theoretischen Perspektive die Vermutung, daß frühes moralisches Verstehen nicht ohne weiteres im Sinne von Piaget und Kohlberg als heteronom oder external definiert werden kann. Denn die Gültigkeit moralischer Regeln wird auch bei jüngeren Kindern keineswegs ausschließlich unter Berufung auf Autoritäten oder auf Sanktionen gegründet. Allerdings haben bereits die oben diskutierten Untersuchungen von Eisenberg (1982) gezeigt, daß in der Diskussion von Handlungskonflikten schon jüngere Kinder genuin auf das Wohlergehen anderer orientiert sind und dies auch durch ihre Begründungen zum Ausdruck bringen können. Insofern ist es fraglich, inwieweit Turiel und Shweder berechtigt sind, die von ihnen gefundenen Formen der Argumentation als moralisch „intuitiv“ zu bezeichnen und von den von Kohlberg behandelten „reflexiven“ Begründungen zu unterscheiden. Die Begründungsformen, die Kohlberg der Stufe 1 zuordnet, scheinen gleichermaßen intuitiv oder reflexiv wie die von Shweder, Turiel und Much (1980) dokumentierten Begründungen. In beiden Fällen handelt es sich um Aussagen, die in Befragungen gewonnen wurden. Sie beinhalten gleichermaßen die Antizipation von Folgen, auch wenn die Interpretationen dieser Begründungstypen unterschiedliche theoretische Implikationen haben.

Shweder, Turiel und Much (1980) geben keine genauen Kriterien für intuitives und reflexives Denken an, so daß die Frage der „moralischen Intuition“ zumindest für Fälle, in denen verbale Begründungen der Geltung einer Regel zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden, ungeklärt bleibt. Moralische Intuition scheint sich lediglich darauf zu beziehen, daß Kinder ein unmittelbares Verständnis für die Unterscheidung moralischer von nichtmoralischen Regeln haben, wobei sie ausschließlich moralische Regeln als verpflichtend und unveränderbar bzw. über Situationen hinweg generalisierbar beurteilen. Im Unterschied zu Kohlberg wird dieses Kriterium der Universalisierbarkeit der moralischen Regel nicht verbal, das heißt reflexiv, expliziert, sondern lediglich aus der Tatsache abgeleitet, daß die Kinder die moralischen Regeln als nicht veränderbar bezeichnen. Werden sie nach der Explikation dieser intuitiven

Begründung gefragt, rekurren sie auf die konkreten Folgen der Handlung für das Wohlergehen des anderen. Diese „reflexive“ Begründung entspricht zwar nicht den von Kohlberg angegebenen, läßt sich jedoch in den Rahmen der sozialkognitiv-moralischen Forschungen einordnen.

Eine teilweise Bestätigung, aber auch eine Differenzierung der Befunde von Turiel und seinen Mitarbeitern ergeben sich aus einer Studie von Shantz (1982) über das Regelverständnis bei Kindern im Alter von sechs und sieben Jahren. Shantz legte Kindern fünf Situationen der Regelverletzung vor, wobei zwei Situationen dem konventionellen und drei Situationen dem moralischen Bereich zugerechnet wurden (Haare nicht kämmen, als Junge mit Puppen spielen vs. ein anderes Kind schlagen, einem anderen Kind etwas wegnehmen oder nicht teilen). Die Kinder wurden danach befragt, wie schlimm die jeweilige Regelverletzung ist und aus welchen Gründen sie schlimm ist. Bezüglich der Intensität der Beurteilungen differenzierten die Sechs- und Siebenjährigen nicht, doch in beiden Altersgruppen wurden Verletzungen der moralischen Regeln deutlich negativer eingeschätzt als die Verletzung konventioneller Regeln. Zwischen den unterschiedlichen moralischen Situationen ließen sich keine bedeutsamen Unterschiede feststellen, während im konventionellen Bereich ein situationsspezifischer Effekt festgestellt wurde (z.B. wurde es als signifikant tadelnswerter eingeschätzt, sich nicht die Haare zu kämmen, denn als Junge mit Puppen zu spielen).

Eine individuenpezifische Analyse dieser Ergebnisse zeigte indessen, daß von den 48 Kindern der Stichprobe nur 18 konsistent die Verletzung moralischer Regeln negativer bewerteten als die Verletzung konventioneller Regeln. Für die Mehrheit der Kinder traf diese Konsistenz nicht zu. Shantz berichtet in einer Fußnote, daß auch Turiel in einer Reanalyse seiner Daten individuelle Unterschiede hinsichtlich der Konsistenz der Beurteilungen fand. Sie folgert daraus, daß sowohl die Art der Befragung als auch der gewählte Regeltyp von Bedeutung dafür ist, ob die Verletzung moralischer oder konventioneller Regeln als tadelnswerter aufgefaßt wird. Daraus läßt sich schließen, daß zumindest in der Untersuchung von Kindern den jeweils konkreten Bedingungen der vorgegebenen Situation großes Gewicht beizulegen ist.

Shantz stellte ein System inhaltlicher Kategorien der Begründungen auf, das den Kategorien von Eisenberg (1982) entspricht. Dazu gehören emotionale Gesichtspunkte im Sinne der Bedürfnisse und Wünsche des Protagonisten, des Betroffenen, der Gleichaltrigen oder der Autoritäten; physische Konsequenzen, die Bezugnahme auf Regeln oder auf abstrakte Prinzipien (z.B. das Fairneßprinzip). Eine Analyse über alle Geschichten hinweg zeigt, daß Kinder bereits in diesem frühen Alter eine Vielzahl von Kategorien verwenden. Das größte Gewicht kommt allerdings den Wünschen und Präferenzen eines Protagonisten zu sowie den Folgen einer Regelverletzung für das physische Wohlbefinden des Betroffenen.

Eine statistische Analyse der Begründungen ergab unter anderem ein Cluster, das Shantz im Sinne Turiels als Orientierung an den intrinsischen Effekten einer Regelverletzung interpretiert. Es enthält die Kategorien der Antizipation konkreter physischer Folgen einer Regelverletzung für die Betroffenen und eine eher abstrakte Berufung auf die Verletzung von Regeln. Die Auftretenshäufigkeit der zweiten Kategorie ist allerdings in der Stichprobe sehr gering. Ein zweites Cluster von Begründungen

enthält emotionale Aspekte, und zwar die Emotionen des Protagonisten, des Betroffenen oder auch der Peer-Gruppe. In diesem Cluster sind überraschenderweise sowohl solche Antworttypen enthalten, die in anderen Untersuchungen als entwicklungs­mäßig unreif bezeichnet werden (Berufung auf die Wünsche und Bedürfnisse des Protagonisten), als auch solche, die eher entwicklungs­mäßig höheren Niveaus zugeordnet werden (Berufung auf die Emotionen des Betroffenen). Weiterhin zeigt sich, daß sich die Begründungstypen für die konventionellen und die moralischen Regeln unterscheiden. Die Begründungen innerhalb der beiden konventionellen Kontexte unterschieden sich nicht, während hinsichtlich der moralischen Regeln deutliche situationsspezifische Effekte auftraten. Obwohl diese statistischen Analysen wegen der geringen Zahl von Probanden eher vorsichtig zu interpretieren sind, zeigen sie dennoch, daß bereits Kinder dieser Altersgruppe mehrere Arten von Begründungen aufweisen.

In den drei moralischen Kontexten ergaben sich im wesentlichen drei Begründungstypen: emotionale Reaktionen (N = 14), intrinsische Begründungen (N = 13) und Autoritätsreaktionen (N = 11). Diese Typen zeigten keine altersspezifischen Variationen. Aus der Beziehung zwischen der Bewertung der Regelverletzung und der Art der Begründung folgert Shantz:

„In my view these data suggest only three levels of rule reasoning in this age group. At the lowest level are those children (N = 5) who modally failed to have any rationale at all for their rankings but merely reaffirmed the badness of breaking rules (...) and who in addition make no consistent distinction between convention and principle violations. At the other extreme are children who often invoke the intrinsic physical effects and principle violations and consistently distinguish between the two types of violations (N = 9). The majority of the age group fall in between tending not to distinguish between conventions and principles but using a wide variety of rationales for their rankings.“ (Shantz, 1982, S. 184)

Eine Reanalyse der Daten nach einem Auswertungssystem von Damon (1984), das entwicklungs­niveauspezifische Kategorisierungen der Reaktionen auf Regelverletzungen erfaßte, ergab, daß beinahe alle Kinder nach diesem System kodiert werden konnten. Doch zeigte sich größere Variabilität der Begründungen und geringere Fokussierung auf die Reaktionen von Gleichaltrigen und Autoritäten als vielmehr auf die emotionalen und physischen Effekte der Betroffenen. Interessanterweise zeigte sich, daß die sechs- bis siebenjährigen Kinder sich über alle von Damon beschriebenen Entwicklungsniveaus verteilten – mit Ausnahme des höchsten – und daß kein Alterstrend zwischen den Sechs- und Siebenjährigen bestand. Die von Shantz aufgeworfene Frage, ob die unterschiedlichen Muster der Begründung Entwicklungsdifferenzen oder individuelle Unterschiede repräsentieren, konnte wegen der eingeschränkten Altersstichprobe in ihrer Studie nicht beantwortet werden. Sie selbst neigt zu der Annahme, daß in der Stichprobe Entwicklungsunterschiede repräsentiert sind, und zwar derart, daß es sich um eine zunehmende Differenzierung zwischen konventionellen und moralischen Regeln und zunehmende Fokussierung auf die Geltung der Regeln handelt, während unmittelbare konkrete Verhaltens- oder Reaktionsfolgen von Regelverletzungen abnehmen.

Die Untersuchung von Shantz bestätigt also die Ergebnisse Turiels nicht, wonach die Unterscheidung zwischen konventionellen und moralischen Regeln nicht altersgebunden ist und die Verletzung moralischer Regeln konsistent als verwerflicher

eingeschätzt wird als die konventioneller Regeln. Der Befund von Shantz entspricht dagegen Ergebnissen von Damon (1984), der fand, daß im Vergleich zu Vier- und Fünfjährigen erst die Sechsjährigen zu einem prozentual weitaus größeren Teil die Verletzung einer moralischen Regel als schlimmer bewerteten als die Verletzung einer konventionellen Regel (mit den Fingern zu essen). Die Analyse der inhaltlichen Begründungen zeigt zudem, daß im Hinblick auf die Verletzung moralischer Regeln neben alters- und normbezogenen Gründen durchaus auch Autoritätsargumente auftreten.

Alle diese empirischen Befunde belegen indessen, daß es bereits bei jüngeren Kindern ein moralisches Denken gibt, das weder durch Autoritätsgehorsam noch durch Angst vor Sanktionen gekennzeichnet werden kann, sondern auf die Antizipation negativer Konsequenzen des Handelns für andere gerichtet ist. Diese Form des moralischen Denkens scheint auch nicht an bestimmte Typen von Regeln oder Beziehungen gebunden. Doch schränken die Befunde auch die von Turiel aufgestellten Generalisierungen ein und machen deutlich, daß die Unterscheidung zwischen moralischen und konventionellen Regeln sowie Unterscheidungen innerhalb moralischer Regeln und schließlich die Beurteilung unterschiedlicher Regelverstöße bei jüngeren Kindern kontextspezifisch durchaus variabel sind. Insgesamt werfen diese Befunde die Frage nach Konsistenz und Variabilität des moralischen Denkens auf, der wir im folgenden nachgehen.

3.7 Konsistenz, Kontext und Entwicklungsdynamik

Die bisher dargestellten Untersuchungen zum interpersonalen und moralischen Denken haben gezeigt, daß bereits jüngere Kinder über eine Vielzahl unterschiedlicher Begründungen moralischer Urteile verfügen. Dies wirft zugleich die Frage nach der Einheitlichkeit des moralischen Denkens auf, bzw. umgekehrt die Frage, ob Kontexte und Situationen eine größere Bedeutung in der Entwicklung des soziomoralischen Denkens haben, als dies in der Kohlberg-Tradition angenommen wurde (vgl. Damon, 1983, 1984a; Eckensberger & Burgard, 1986; Teo u.a., 1993). Die Frage nach Konsistenz und Variabilität läßt sich nach zwei Gesichtspunkten untersuchen: einmal im Hinblick darauf, ob unterschiedliche Arten von Begründungen (1) strukturelle Variabilität, das heißt Unterschiede im Entwicklungsniveau der Begründungen repräsentieren, oder ob es sich bei gleicher Struktur der Argumentation um (2) inhaltliche Variabilität von Begründungen handelt.

3.7.1 Strukturelle Konsistenz und Kontextsensibilität des soziomoralischen Denkens

Kohlberg hat gegen die Annahme einer Kontextspezifität struktureller moralischer Urteile argumentiert und seine empirischen Ergebnisse so interpretiert, daß sie die Existenz einer einheitlichen Gesamtstruktur (structure d'ensemble) des moralischen

Verstehens bestätigen (Colby u.a., 1983; Rest, 1984). In seinen späteren Arbeiten hat er das Postulat der Einheitlichkeit auf das Gerechtigkeitsdenken eingeschränkt, das heißt auf Kontexte, in denen moralische Rechte und Pflichten involviert sind. Zugleich hat er das Prinzip der Gerechtigkeit als konstitutiv für den Bereich des Moralischen definiert und letztlich andere Typen moralischer Urteile dem Gerechtigkeitsprinzip untergeordnet.

Es ist jedoch auch aus kognitiv-entwicklungspsychologischer Perspektive bezweifelt worden, ob die Annahme strukturell konsistenter Argumentationen innerhalb eines Dilemmas und über verschiedene Dilemmata hinweg methodisch adäquat überprüft worden ist. So hat Rest (1984) zwar die empirischen Ergebnisse der Längsschnittstudie als Beleg für die strukturelle Homogenität des moralischen Denkens angesehen. Er hat jedoch zugleich auf methodische Probleme hingewiesen, die sich durch die Vorgehensweise bei der Vergabe der Summenscores über Aussagen und Dilemmata hinweg ergeben (vgl. Colby u.a., 1983). Danach galt strukturelle Variabilität als Meßfehler, der in der Vergabe eines Gesamtwerts unberücksichtigt blieb, wenn nicht mehr als 10 Prozent der Aussagen betroffen waren. Die Berechnung relativ hoch aggregierter Summenwerte – sowohl über verschiedene inhaltliche Normen innerhalb eines Dilemmas wie über die inhaltlich verschiedenen Dilemmata hinweg – dürfte zudem mögliche kontextabhängige Variabilität moralischer Urteilsstufen verdecken und somit eine entwicklungstheoretisch fruchtbare Untersuchung systematischer Verschiebungen in der Emergenz von Teilprozessen des moralischen Verstehens verhindern.

Damon (1977) bezweifelt die von Kohlberg postulierte strukturelle Konsistenz moralischer Argumentationen aus kontextualistischer Perspektive und fordert eine detaillierte entwicklungspsychologische Analyse jeder der von Kohlberg untersuchten moralischen Normen (z.B. Versprechen, Leben, Autorität u.a.):

„My own view is that all of Kohlberg's moral issues are potentially distinct. I see no reason to assume a priori that these separate concerns are subparts of a coherent unified 'moral' system; and Kohlberg has never adequately demonstrated empirical relations between them.“ (Damon, 1977, S. 52)

Rest (1983) argumentiert gegen diese kritischen Überlegungen ebenso pointiert für die Annahme kontextübergreifender Denkformen des moralischen Urteils und folgert aus Damons Radikalisierung eines kontextualistischen Ansatzes:

„If Damon's levels indicate nothing more general and fundamental than solutions to the specific problems of positive justice and authority, then we do not have any information about children's moral thinking regarding lying, promise-keeping, fighting and self-defense, punishment, cheating on games or school-tests, being disruptive and unruly, special responsibilities to friends and kin, performing assigned chores and all the other situations in a child's life that involve moral issues.“ (Rest, 1983, S. 604)

Die radikale Kritik Damons ist insofern nicht zutreffend, als die empirischen Ergebnisse der Längsschnittstudie den Nachweis eben dieser strukturellen Konsistenz zu erbringen suchen. Die differenzierten Sequenzen der untersuchten Normen, die im Kodiermanual (Colby u.a., 1983) beschrieben sind, und die Analyse der übergreifenden Strukturaspekte zeigen, daß Kohlberg und seine Mitarbeiter diese detaillierte Analyse durchaus versucht haben. Was im Sinne von Damons Position theoretisch strittig sein könnte, ist das Problem der kognitiv-strukturtheoretischen Äquivalenz der Zuordnung von Aussagen über die verschiedenen Inhalte hinweg zu gleichen

Entwicklungsniveaus. Dieses Problem stellt sich jedoch in allen empirischen Arbeiten – auch in Damons (1983, 1984) eigenen, in denen er unterschiedliche Entwicklungssequenzen in Beziehung bringt: Es ist ein generelles Problem des Vergleichs von Entwicklungsleistungen über verschiedene Bereiche und Aufgaben hinweg. Kohlberg und seine Mitarbeiter sind gerade bei dieser Aufgabe der Bestimmung inhaltsunabhängiger Strukturaspekte der Argumentationen in bezug auf verschiedene inhaltliche Normen mit großer theoretischer Sorgfalt vorgegangen, indem sie die dilemmaübergreifende invariante stufenspezifische Organisationsstruktur jedes Kriteriumurteils im Manual definiert haben. Ob dies in hinreichendem Maße gelungen ist, bleibt als kritische Frage offen. Doch es verdient hervorgehoben zu werden, daß die Konstruktion des Auswertungsmanuals der Kohlberg-Gruppe einer der wenigen Versuche ist, eine solche inhaltsübergreifende strukturelle Äquivalenz von Aussagen überhaupt zu definieren. Die Frage nach der Bereichsspezifität oder auch nach Performanzfaktoren (Edelstein & Noam, 1982) gewinnt zunehmendes Forschungsinteresse (Turiel & Davidson, 1986; Turiel, Killen & Helwig, 1987; Krebs u.a., 1991), wobei der Anspruch von Stufen als „strukturierten Ganzheiten“ zunehmend zugunsten eines interaktiven Modells von Stufe $\times$ Kontext eingeschränkt wird. Es sei allerdings an dieser Stelle auf Flavell (1980b, 1982a) verwiesen, der argumentiert hat, daß Konzepte im Bereich der sozialen Kognition potentielle Kandidaten sind, um nach homogenen Entwicklungssequenzen in verschiedenen Bereichen zu suchen. Nach seinen Überlegungen würde Homogenität der Entwicklung dort anzunehmen sein, wo zwei Konzepte eng miteinander verflochten sind und sich daher kontinuierlich in ihrer Entwicklung gegenseitig beeinflussen. Ein solcher reziproker Vermittlungsprozeß würde bedeuten, daß eine Entwicklungsveränderung in Konzept A zu einer Veränderung in Konzept B (C, D, E ...) führen würde, was dann wiederum zu einer Umstrukturierung für Konzept A Anlaß geben würde. Eine solche reziproke Vermittlung ist nach Flavell am wahrscheinlichsten in solchen Wissensbereichen, die enge konzeptuelle Verknüpfungen haben (Flavell, 1982, S. 10).

Wir wollen diese Frage für die frühe Moral diskutieren, wo unserer Ansicht nach eine theoretisch problematische Definition von Stufen die Klärung der Frage nach struktureller Konsistenz oder Variabilität erschwert.

So haben Eisenbergs (1982) Untersuchungen die Frage nach bereichsspezifischen moralischen Urteilen aufgeworfen. Denn der Befund, daß Argumente der sogenannten „good boy-nice girl“-orientation, die Kohlberg der konventionellen Stufe 3 des moralischen Urteils zugeordnet hat, bereits zu einem weitaus früheren Zeitpunkt in der Entwicklung nachzuweisen waren, wurde von Eisenberg dahingehend gedeutet, daß im prosozialen moralischen Denken bestimmte moralische Urteilsstufen früher auftreten als in dem von ihr so bezeichneten „verbotsorientierten“ moralischen Denken. Auch Higgins und Parsons (1983), die moralische Entwicklungsstufen in der Theorie Kohlbergs als Epiphänomen der Veränderung sozialer Kontexte auffassen, interpretieren Befunde ihrer Untersuchung in der Weise, daß Stufe 3 des moralischen Urteils bereits im Alter zwischen sieben und zehn Jahren emergiert und Stufe 4 zwischen zehn und fünfzehn Jahren. Dieses Ergebnis steht insbesondere für Stufe 3 in deutlichem Widerspruch zu den Stadienübergängen, die Kohlberg in

seiner Longitudinaluntersuchung gefunden hat. Denn in seiner grundlegenden Untersuchung ebenso wie nach den übereinstimmenden Ergebnissen anderer Untersuchungen zum moralischen Urteil (vgl. Rest, 1983) treten Urteile der Stufe 3 erst in der beginnenden Adoleszenz auf.

Higgins und Parsons (1983, S. 30) berufen sich jedoch zur Stützung ihrer These, daß moralische Urteile der Stufe 3 bereits im Alter von sieben bis zehn Jahren zu finden sind, auf frühe Arbeiten Kohlbergs (1963, 1969). Daß dies möglich erscheint, zeigt, wie sehr sich Kohlbergs Stufendefinitionen über die Zeit verändert haben und daß offensichtlich frühere Auswertungsformen der moralischen Dilemmata Ergebnisse erzeugt haben, die den Befunden anderer Autoren jetzt ähneln. Eine Erklärung liegt darin, daß Kohlberg zunehmend die kognitiven Organisationsformen der Stufen zu präzisieren versucht hat und moralische Urteile zunehmend von den kognitiven Fähigkeiten zur Differenzierung und Koordination von Perspektiven abhängig gemacht hat. Zum wesentlichen Gesichtspunkt der Stufe 3 wurde danach der kognitive Organisationsaspekt der sozialen Systemperspektive und nicht mehr die in den frühen Arbeiten zugrunde gelegte Motivstruktur der „good boy-nice girl“-Orientierung. Die inhaltliche Definition der präkonventionellen Moralstufen schließt eine Zuordnung zu diesen Stufen aus und läßt nur zu, diese Argumentation der Stufe 3 zuzuordnen. Wir haben bereits aufgezeigt, daß sich diese Argumente auch in der Untersuchung von Gibbs und Widaman (vgl. Abschnitt 3.4.1) bei jüngeren Kindern fanden und dort wegen ihrer Stereotypie der Stufe 1 des moralischen Urteils zugeordnet wurden. Wie schon erwähnt, läßt sich diese unter kognitiven Gesichtspunkten durchaus stimmige Zuordnung nicht mit Kohlbergs Definition der Stufe 1 vereinbaren. Hingegen entspricht sie einer Vermutung von Maccoby (1983) in einem Kommentar zu der oben berichteten Arbeit von Higgins und Parsons. Maccoby vertritt die These, daß es sich nicht um die kontextspezifisch frühere Emergenz einer Stufe, sondern um einzelne Elemente oder Aspekte einer Stufe handelt. Im Rahmen von Kohlbergs Theorie können diese Widersprüche nicht gelöst werden, und damit bleibt auch die Frage nach der Bereichsspezifität moralischer Urteile an dieser Stelle ungeklärt.

Insgesamt deuten alle diese Befunde darauf hin, daß auch genuin prosoziale und moralische Argumente einen Platz im frühen moralischen Denken haben. Damit wird die quasilogische Verknüpfung problematisch, die Kohlberg zwischen der Emergenz einer genuin prosozialen und internalen Moral und dem sozialkognitiven Verständnis der Beobachterperspektive und der an diese gebundenen Beziehungsperspektive auf Stufe 3 des konventionellen moralischen Urteils konstruiert. Gegen die damit verbundene Annahme, daß sich Kinder auf den ersten beiden Moralstufen im Sinne von Kohlbergs Definition als isolierte Subjekte erfahren und sich erst mit dem Übergang zur Stufe 3 in der Adoleszenz als Teil von Beziehungen verstehen, hat sich insbesondere Youniss (1980) gewandt, der unter Bezug auf die Arbeiten von McMurray (1961) argumentiert, daß sich das Kind vom Anbeginn seiner Entwicklung als Teil von Beziehungen erfährt.

Eine ähnliche Schwierigkeit ergibt sich hinsichtlich der unterschiedlichen Befunde zum Verständnis moralischer Gefühle, deren Auftreten Kohlberg (Colby u.a., 1983)

generell an die Beobachterperspektive der Stufe 3 bindet. Da nach Kohlberg auf den ersten beiden Entwicklungsstufen Gefühle, die aufgrund der Verletzung einer moralischen Regel entstehen, ausschließlich in der Antizipation externer Sanktionen oder der strategischen Vermeidung von Folgen für das Selbst begründet sein können, lassen sich genuin moralische Gefühle, die auf Folgen einer Regelverletzung für das Wohlergehen anderer Bezug nehmen oder in denen eine nicht weiter begründete negative Gefühlslage des Selbst zum Ausdruck kommt (beispielsweise, sich als Folge einer Regelverletzung „schlecht oder nicht gut fühlen“), allenfalls der Übergangsstufe 2–3 zuordnen. Obwohl dieses relativ späte Auftreten moralischer Gefühle auch mit den Befunden von Eisenberg (1982) und Hoffman (1983b) konsistent ist, bleibt dennoch der Widerspruch bestehen, daß moralische Gefühle in den Untersuchungen von Harris (1992), Keller u.a. (1991) und Nunner-Winkler und Sodian (1988) zu einem weitaus früheren Zeitpunkt auftreten, als dies nach den Untersuchungen in der Kohlberg-Tradition der Fall ist. Auch hier läßt sich wiederum die Frage nach der Bereichsspezifität nicht klären. Denn es könnte einen Unterschied ausmachen, ob moralische Gefühle als Begründungen für moralische Urteile angeführt oder ob sie lediglich als Folgen einer Regelverletzung genannt werden. In den Untersuchungen von Nunner-Winkler (1993) und Keller u.a. (1991) zeigt sich, daß moralische Gefühle als Urteilsgründe von jüngeren Kindern kaum genannt werden, auch wenn sie als Folgen einer Regelverletzung bereits antizipiert werden. Andererseits stellt sich die Frage, ob die Definition der beiden präkonventionellen Moralstufen es verhindert, frühe Formen moralischer Gefühle aufzuzeigen.

In den bisherigen Befunden zur Frage nach Homogenität oder Variabilität des moralischen Denkens bleibt folglich ungeklärt, ob strukturelle Variabilität einer fehlerhaften Zuweisung von Inhalten zu bestimmten Stufen und damit einer fehlerhaften Theorie-Architektur zuzurechnen ist oder ob – theoretisch folgenreicher – stufenspezifische Performanzen in Abhängigkeit von bestimmten Aufgabenstellungen (Inhalten) oder Kontexten zu unterschiedlichen Zeitpunkten emergieren, so daß es je nach Urteilskontext zu intraindividuellen Verschiebungen in der Entwicklung der Stufen des moralischen Urteils kommt. Diese Frage läßt sich im frühen moralischen Denken bisher nicht aufklären, da in zahlreichen Kohlberg-kritischen Arbeiten lediglich inhaltliche Begründungen und nicht strukturelle Niveaus der Aussagen kodiert wurden.

3.7.2 Inhaltliche Konsistenz und Kontextsensibilität des soziomoralischen Denkens

Ausgehend von den oben dargestellten Untersuchungen von Turiel (1983a) und Shantz (1982) sind Keller u.a. (1991) der Frage nachgegangen, ob sich systematische Unterschiede in der Begründung verschiedener Regelverletzungen ergeben. Kindern im Alter von fünf und sechs Jahren sowie acht und neun Jahren wurden zwei von Turiel und Shantz verwendete Situationen vorgegeben, in denen unterschiedliche moralische Regeln enthalten sind (ein Kind von der Schaukel stoßen und einem Kind

in der Schule Kuchen wegnehmen); außerdem eine an Kohlbergs „Heinz-Dilemma“ angelehnte Situation (Spielzeug aus einem Geschäft stehlen) und eine Situation der Versprechensverletzung (etwas Geliehenes nicht rechtzeitig zurückgeben). Die Kinder wurden jeweils gefragt, ob eine gegen die Regel verstoßende Handlung, die der Protagonist der Geschichte begeht, richtig oder nicht richtig ist, sowie nach den Begründungen ihrer Urteile. Dabei zeigte sich, daß Kinder ab dem Alter von fünf Jahren in den verschiedenen Aufgabenkontexten unterschiedliche Begründungen für die Geltung einer moralischen Regel geben. So wurde im Kontext der Verletzung der Eigentumsnorm, in dem die Kinder über den Diebstahl eines Spielzeugs aus einem Geschäft reflektierten, häufiger auf Autoritäten und Sanktionen verwiesen. In der Situation, in der ein Schüler dem anderen dessen Kuchen wegnimmt, wurden dagegen eher empathische Motive thematisiert. In der Situation körperlicher Verletzung traten sowohl Autoritäts- als auch empathische Begründungen auf. Bei der Verletzung der Versprechensnorm wurde dagegen vorzugsweise auf die Geltung der Regel zurückgegriffen. Diese Befunde bestätigen, daß situationsspezifische Begründungen bereits bei jüngeren Kindern auftreten. Dabei ruft in Begründungen die Kohlberg-analoge Situation interessanterweise am häufigsten Autoritäts- und Sanktionsargumente hervor. Es zeigt sich indessen, daß in diesen Begründungen, wie von Turiel bereits angemerkt, Rechtfertigungen und Folgen nicht klar voneinander differenziert werden. Wenn die Interviewer im Falle einer Sanktionsbegründung nachfragten, ob die Handlung des Protagonisten auch dann nicht richtig wäre, wenn sie unentdeckt bliebe oder nicht bestraft würde, behielten die Kinder ihr Urteil unter Rekurs auf die Gültigkeit der Regel bei (z.B. es ist einfach nicht richtig, zu stehlen oder jemanden von der Schaukel zu stoßen).

Die kontextspezifische Variabilität der Geltung von Normen in unterschiedlichen Beziehungen ist das Thema einer Arbeit von Kahn und Turiel (1988). Kohlberg hat in seinen Untersuchungen die Geltung von Verpflichtungen nach dem Grad ihrer Generalisierung über verschiedene Beziehungen hinweg evaluiert, ohne dabei Beziehungen und die Verpflichtungen, die sich aus unterschiedlichen Beziehungen ergeben, zum Gegenstand des Interesses zu machen. So wird im „Heinz-Dilemma“ nach der Art der Beziehung und dem Grad der Nähe in einer Beziehung gefragt, etwa nach der Verpflichtung gegenüber einer Person, die man gut oder gar nicht kennt, die man liebt oder nicht liebt: Soll Heinz das Medikament auch dann stehlen, wenn er seine Frau nicht liebt? Soll man auch für einen Fremden oder ein Lieblingstier stehlen? Der Aspekt der Spezifität und Generalisierung von Verpflichtungen ist jedoch nicht systematisch in allen Dilemmata befragt worden. In Kohlbergs moralphilosophischer Perspektive wird dieser Aspekt indessen nur im Hinblick darauf reflektiert, daß auf höheren Stufen Verpflichtungen universelle Geltung beanspruchen. In psychologischer Perspektive ist dagegen der Aspekt partikularer Verpflichtungen und die Bedingungen, unter denen die Generalisierung von Verpflichtungen erfolgt, ein außerordentlich interessantes und bislang kaum erforschtes Thema.

Kahn und Turiel (1988) untersuchten verschiedene Arten von Peer-Beziehungen (z.B. Freund oder Bekannter) im Hinblick darauf, welche Verpflichtungen in ihnen bestehen und welche Folgen die Verletzung von Verpflichtungen hat. Diesem

Vorgehen entspricht auch die Studie von Nisan (1993), in der moralische Verpflichtungen in Abhängigkeit von der Art der Beziehung untersucht werden. Die in der Studie von Kahn und Turiel definierten Situationen beziehen sich auf Verstöße gegen konventionelle und moralische Regeln, die jeweils eine Verletzung von Vertrauen implizieren. Es handelt sich um je eine Situation aus dem moralischen Bereich (einen Freund belügen), aus dem konventionellen Bereich (sich bei einer Essenseinladung nicht angemessen anziehen) und aus dem persönlich-psychologischen Bereich (fernsehen statt einen Freund trösten). Normverletzungen wurden im Blick auf mögliche Beeinträchtigungen der Freundschaft bewertet, wobei zwischen intimer Freundschaft und bloßer Bekanntschaft (casual friend) unterschieden wurde. Außerdem wurde gefragt, ob negative Gefühle gegen den regelverletzenden Protagonisten aufkommen und ob eine Entschuldigung bzw. die explizite Versicherung, daß die Regel in Zukunft nicht mehr verletzt wird, das Vertrauen in der Beziehung wiederherstellen würden.

Die Ergebnisse verdeutlichen wiederum situationsspezifisch differentielle Formen von Gründen. Der Appell an Verpflichtungen (Schuldgefühle, Vertrauen) und an die Aufrechterhaltung von Beziehungen war spezifisch für die moralische Regelverletzung. Die Verletzung einer konventionellen Regel war hingegen durch Berufung auf Gewohnheit und Tradition, persönliches Unbehagen und persönliche Option gekennzeichnet. Bei Regelverletzungen im persönlichen Bereich wurden subjektive Gefühle sowie persönliche Entscheidungsfreiheit aufgeführt. Überraschenderweise wurde in der persönlich-psychologischen Situation (fernsehen statt einen Freund trösten) der Aspekt der Verpflichtung gegenüber dem Freund nicht thematisiert. Es läßt sich ja durchaus vermuten, daß in diesem Situationstyp die für eine Freundschaft zentralen interpersonal-moralischen Normen ins Spiel kommen, etwa das Wohlergehen des Freundes und die Berücksichtigung seiner Gefühle. Insofern ist auch die sogenannte „persönliche Situation“ eine moralrelevante Situation. Daß die Probanden die persönliche Situation als moralrelevant betrachten, ergibt sich aus dem Sachverhalt, daß Gefühle im Falle der Regelverletzung sowohl im moralischen als auch im persönlichen Bereich weitaus häufiger negativ erlebt wurden (75 %) als gelegentlich der Verletzung konventioneller Regeln (17 %). Die Begründungen für eine auf die Regelverletzung folgende Distanzierung von dem besten Freund zeigten einen Entwicklungstrend: Die jüngeren Kinder nannten als Gründe eher die Regelverletzung oder eine subjektive Reaktion darauf (weil er gelogen hat, oder weil ich das nicht mag). Die älteren Kinder sprachen eher von den Beziehungsnormen (z.B. „because they weren't feeling for you what you thought they might be feeling for you; then I couldn't trust her“). Diese Aussagen weisen auf eine zunehmende Geltung der Norm der Reziprozität hin.

Die Befunde zeigten außerdem, daß die Vertrauensverletzung im Falle der strikten moralischen Verpflichtung am schwierigsten auszugleichen war, auch in der Beziehung mit dem intimen Freund. Bezüglich der Gefühle gegenüber dem Regelverletzer ergab sich, daß die Sechs- und Siebenjährigen entweder negativere Gefühle gegenüber dem weniger guten Freund hatten oder aber gleichermaßen negative Gefühle gegen beide, wobei wiederum persönliche Motive als Gründe genannt wurden (getting mad at a friend). Demgegenüber beurteilte die Mehrzahl der Zehn- und Elfjährigen

die Handlung des intimen Freundes gefühlsmäßig stärker negativ, wobei die Begründungen dafür auf unterschiedliche Erwartungen und Verantwortungen in Freundschaften unterschiedlicher Intimität Bezug nahmen.

Im Ergebnis zeigt die Untersuchung, daß moralisches und psychologisches Vertrauen Bestandteile von Beziehungen sind und daß, wie auch zu erwarten, konventionelle Regelverletzung in der Freundschaft nicht als Vertrauensbruch interpretiert wird. Der sogenannte „persönlich-psychologische“ Bereich ist in der Untersuchung freilich unzulänglich definiert, da er auch interpersonale Verpflichtungen enthält. Dieser moralische Gehalt der Situation wird offensichtlich auch von den Forschern gesehen:

„However, there are two potentially important differences between the type of reasoning applied to the moral trust story and that applied to the psychological trust story. Whereas the perceived obligation not to deceive another was regarded as non-contingent, the obligation to provide emotional support may be viewed as contingent on the prior existence of a relationship between the persons involved. In addition, the former entails the avoidance of a harmful act (lying) and the latter entails taking action to help someone in need.“ (Kahn & Turiel, 1988, S. 18)

Die theoretisch besser zutreffende Unterscheidung besteht folglich zwischen strikten moralischen Verpflichtungen, die gegenüber jedermann Geltung beanspruchen, und supererogatorischen Verpflichtungen oder Beziehungsverpflichtungen, die dann besonders nachdrücklich zur Geltung gebracht werden, wenn zwischen Personen eine enge Beziehung besteht. So haben wir gegenüber Personen, mit denen wir in einer engen Beziehung stehen oder von denen wir Gutes erfahren haben, besondere Verpflichtungen. Die Befunde dieser Studie können auch in dieser Hinsicht so verstanden werden, daß in intimen Freundschaftsbeziehungen supererogatorische Handlungen, die im Kontext anderer Beziehungen freiwillig sind und auf persönlichen Entscheidungen beruhen, in einer intimen Beziehung moralisch verpflichtend werden. Eine generelle Schlußfolgerung, daß die Verletzung einer moralischen Verpflichtung stärker gewichtet wird als die einer interpersonalen Verantwortung, scheint hingegen unzulässig. Denn einem Freund in einer Notlage beizustehen, dürfte ebenso stark verpflichtend sein wie einen Freund nicht anzulügen.

Insgesamt zeigen alle diese Befunde, daß bereits jüngere Kinder unterschiedliche Typen von Beziehungen und Normen differenzieren und in ihren moralischen Beurteilungen auf Kontextbedingungen sensibel reagieren. Nicht nur die Art der Normverletzung, sondern auch der Typ der Beziehung erweist sich als wesentlicher Einflußfaktor.

3.8 Zusammenfassung und Systematisierung der Fragestellungen

Ausgehend von den unterschiedlichen philosophischen Positionen zur Moral haben wir in den vorangegangenen Abschnitten aufgezeigt, wie sich die dort gestellten Fragen in der entwicklungspsychologischen Forschung zur Moral wiederfinden. Dabei ist deutlich geworden, daß in den verschiedenen Forschungstraditionen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt wurden, sowohl im Hinblick auf die Rolle kognitiver und affektiver Prozesse in der Moralentwicklung als auch im Hinblick

darauf, welche (Teil-)Aspekte von Moral zum Untersuchungsgegenstand wurden. Während Kohlberg in Anlehnung an Piaget noch eine umfassende einheitliche Theorie der Moralentwicklung erstrebte, sind die Komplexität des Forschungsgegenstandes und die Interaktion von Stufe und Kontextbedingungen zunehmend stärker in den Blickpunkt getreten. Damit gerieten unterschiedliche Fragen in den Vordergrund des Interesses, die wir diskutiert haben: die Bedeutung kognitiver und affektiver Aspekte und in Zusammenhang damit auch die Bedeutung unterschiedlicher moralischer Prinzipien von Gerechtigkeit und Fürsorge, die Definition von Strukturen des soziomoralischen Verstehens und die Frage nach der Generalität und Spezifität dieser Strukturen, die sozialkognitiven Grundlagen des moralischen Verstehens und die Mechanismen der Transformation dieser Strukturen sowie die Frage nach dem moralischen Selbst, das als zentrale Steuerungsinstanz moralische Urteile und Handeln in Einklang zu bringen sucht. Wir wollen im folgenden einen theoretischen Rahmen skizzieren, in den sich die im vorangegangenen diskutierten Forschungen und auch die im Anschluß dargestellte empirische Untersuchung zur Entwicklung soziomoralischer Sensibilität integrieren lassen.

3.8.1 Sozialkognitive Voraussetzungen soziomoralischer Verstehensleistungen

Im folgenden soll anhand der Forschungen zur sozialen Kognition und zum moralischen Urteil zusammenfassend unter dem Gesichtspunkt diskutiert werden, welche Kontextparameter sich für soziomoralisches Verstehen wesentlich erwiesen haben und inwieweit moralisches Verstehen und Urteilen mit der Komplexität der Aufgabe und den zu ihrer Rekonstruktion erforderlichen sozialkognitiven Verstehensleistungen zusammenhängt.

(1) Komplexität der moralrelevanten Handlungssituationen

So zeigte sich beispielsweise in der neueren sozialkognitiven Forschung, daß Kinder sehr früh schon über basale Kategorien einer naiven Handlungstheorie verfügen (Wellman, 1990), mittels derer sie beispielsweise Wünsche, Gefühle oder Intentionen und von etwa drei bis vier Jahren an auch Einstellungen bzw. Überzeugungen (beliefs) in einfach strukturierten Handlungssituationen rekonstruieren können. Gleichmaßen zeigen die Befunde zum frühen moralischen Denken, daß ein Verständnis für elementare moralische Regeln und Ideale, die sich auf basale Verpflichtungen und Wohltaten beziehen, bereits frühzeitig in der ontogenetischen Entwicklung gegeben ist (vgl. Döbert, 1987).

Der einfachste Typ von Situationen zur Erfassung dieses moralischen Verstehens ist die Anwendung einer unstrittigen Norm unter den konkreten Bedingungen einer Situation. Prototypisch dafür sind Forschungen, in denen nach der Richtigkeit einer Handlung in solchen Situationen gefragt wird, die moralische oder auch interpersonale Regeln in einfach strukturierten und der kindlichen Erfahrung zugänglichen Handlungssituationen untersuchen (Shantz, 1982; Turiel, 1983a; Nunner-Winkler &

Sodian, 1988; Keller u.a., 1991). Der moralische Standpunkt besteht auf dieser frühesten Stufe des moralischen Denkens darin, daß das Kind sein Handeln an den Folgen für andere orientiert, das heißt Schaden zu vermeiden oder auch das Wohlergehen anderer herzustellen sucht. Das interpersonale und moralische Verständnis bezieht sich also zunächst auf die konkreten und physisch erkennbaren Handlungsakte, wie zum Beispiel andere nicht zu schlagen, anderen nichts wegzunehmen oder anderen zu helfen (vgl. Döbert, 1987).

Aus diesen Untersuchungen läßt sich vermuten, daß das Verständnis moralischer Regeln, in denen es um konkrete physische Auswirkungen des Handelns geht, sozialkognitiv weniger voraussetzungsvoll ist als das Verständnis von Regeln, in denen die psychologische Auswirkungen des Handelns rekonstruiert werden müssen. Das heißt, daß Kinder moralische Urteile zunächst an den Folgen der physischen Betroffenheit einer anderen Person (es tut ihr weh) orientieren und erst später an der gefühlsmäßigen Betroffenheit (sonst ist sie traurig) oder gar an der Verletzung von Vertrauen. Eine solche entwicklungslogische Abfolge situationsspezifischer moralischer Verstehensleistungen vom Verständnis der physischen Betroffenheit zum Verständnis der psychologischen Betroffenheit legt auch die sozialkognitive Entwicklungstheorie nahe (vgl. Shantz, 1975, 1983). In der Untersuchung von Shweder, Turiel und Much (1989) werden diese Verstehensleistungen nicht unterschieden (it is not right to kick somebody from the swing because it hurts them, it makes them unhappy), da beide Verstehensleistungen im Rahmen dieses Ansatzes als empathisch und „genuin“ moralisch interpretiert werden und somit Kohlbergs Konzeption der präkonventionellen Moral widerlegen. Für das Verständnis der Genese soziomoralischer Verstehensleistungen ist es jedoch eine interessante Frage, ob zunächst die physischen Folgen von Regelverletzungen beachtet werden (was auch im Sinne von Kohlberg und Piaget zu vermuten wäre) und erst in einem nächsten Schritt die gefühlsmäßigen Folgen. Eine andere Frage bezieht sich darauf, ob die moralischen Verstehensleistungen, die frühzeitig im Hinblick auf die moralische Regel der körperlichen Nichtverletzung gezeigt werden (physische Schadensvermeidung), auf andere Regeln, wie zum Beispiel die des Versprechens, generalisierbar sind, die eine Rekonstruktion der psychischen Betroffenheit anderer erfordern. Wie die Untersuchung von Keller u.a. (1991) gezeigt hat, weisen Kinder im Hinblick auf die Geltung der Norm des Versprechens im Sinne von Piaget und Kohlberg zunächst auf die Geltung der Regel hin und erst später auf die psychischen Folgen für die Betroffenen. Weiterhin läßt sich aus den Untersuchungen annehmen, daß das Verständnis der Folgen für andere (beispielsweise empathische Gefühle) dem Verständnis der Folgen für das eigene Selbst im Sinne von Scham- oder Schuldgefühlen vorangeht. Daraus ließe sich die Annahme ableiten, daß das Verständnis der Folgen eigenen Handelns für andere eine wichtige Quelle für die Ausbildung eines moralischen Selbst ist (vgl. Keller & Edelstein, 1993).

Diese Annahme ist auch in Übereinstimmung mit sozialkognitiven Forschungen, in denen sich zeigt, daß bei der Vorgabe komplexer Handlungssituationen deutliche Entwicklungsunterschiede im Verständnis der Kategorien des naiven Handlungsverstehens bestehen. So werden beispielsweise einfachere Gefühle wie Ärger oder Freude frühzeitig verstanden, während komplexere Gefühle wie Eifersucht oder

Schuld erst später rekonstruiert werden (Harris, 1992). Das Verständnis dieser komplexeren Gefühle erfordert eine stärkere psychologische Inferenz und macht die Koordination mehrerer Perspektiven bzw. Gesichtspunkte einer Situation erforderlich. Diese komplexere Koordination von Kategorien des Handlungsverstehens ist im Prinzip für das Verständnis der Dilemmata in der Kohlberg-Tradition notwendig, die so aufgebaut sind, daß jeweils zwei gleichermaßen verbindliche strikte moralische Verpflichtungen miteinander konfliktieren. In diesen Dilemmata muß einerseits die Geltung der konfliktierenden Normen rekonstruiert werden und andererseits muß abgewogen werden, welcher Verpflichtung unter den Bedingungen der Situation ein größeres Gewicht zukommt. Kognitiv einfacher strukturiert sind unter diesem Gesichtspunkt Konflikte zwischen Pflicht und Neigung, die in den Forschungen von Hoffman als Prototyp des moralischen Konflikts des Alltagshandelns bezeichnet wurden. Dazu gehören auch Konflikte zwischen prosozialen Verantwortungen und Neigungen von Eisenberg (1982).

In den von Smetana, Killen und Turiel (1991) untersuchten Handlungskonflikten kollidieren dagegen moralische Verpflichtungen mit interpersonalen Verantwortungen, die sich beispielsweise aus Beziehungen ergeben. In diesen Dilemmata müssen also neben formalen Verpflichtungen auch moralrelevante Beziehungserwartungen rekonstruiert und im Prozeß der moralischen Entscheidungsfindung gegeneinander abgewogen werden. In allen diesen Dilemmata muß jedoch zugleich die Komplexität der Verpflichtung und die psychologische Komplexität der Situation berücksichtigt werden.

(2) Kontextuierung der Dilemmata

Neben der Komplexität der Dilemmata läßt sich die teilweise damit einhergehende Dimension der Kontextuierung der Dilemmata abheben. So unterscheiden sich die hypothetischen Handlungsdilemmata nach dem Grad der Realitätsnähe und der Identifikationsmöglichkeit mit der Situation. Die Auswahl eher alltagsferner Dilemmata, wie sie Kohlberg in seinen Forschungen entwickelt hat, beruhte auf der Annahme, daß sich moralische Urteilskompetenzen störungsfreier und optimaler diagnostizieren lassen, wenn eigene Erfahrungen den Problemlösungsprozeß nicht beeinflussen. Doch variieren auch die Kohlberg-Dilemmata nach Erfahrungsnähe und Relevanz. Während das „Heinz-Dilemma“ fiktive Aspekte enthält, ist das „Sterbehilfe-Dilemma“ zwar alltagsfern, doch hat es eine hohe gesellschaftliche Relevanz. Das „Joe“- (oder auch „Judy“-)Dilemma (vgl. Kap. 4) hingegen repräsentiert einen Eltern-Kind-Konflikt mit gewissen erfahrungsnahen Komponenten.

Die Vorgabe erfahrungsnaher Dilemmata geht von der Annahme aus, daß die Nähe der Konfliktsituation zu eigenen Erfahrungen eine mögliche Identifikation der befragten Personen mit der vorgegebenen Situation ermöglicht. Beispiele dafür sind Selmans (1984) Freundschaftsdilemma, in dem es um die Einhaltung eines Versprechens zwischen Freunden geht, oder Eisenbergs prosoziale Dilemmata. Zwar kann auch hier die Situation mehr oder weniger fiktive Elemente erhalten (z.B. Eisenbergs Dilemma, einem Kind zu helfen oder früh genug zu einem Geburtstag zu

kommen), doch enthalten die vorgegebenen Konflikte immer solche Inhalte, die vor allem der kindlichen Erfahrungswelt unmittelbar zugänglich sind. Solche erfahrungsnahen Dilemmata sind insbesondere für die Erforschung des sozialen Verstehens und moralischer Urteile bei jüngeren Kindern verwandt worden, da nur unter diesen Bedingungen eine adäquate Erfassung der kindlichen Kompetenzen möglich ist (Damon, 1977).

Eine weitere Dimension der Kontextuierung ist unter theoretischen Gesichtspunkten besonders relevant geworden. Dabei handelt es sich um die Rekonstruktion moralischen Verstehens in Peer- oder Autoritätssituationen. Denn ausgehend von Piagets Überlegungen zur Bedeutung der Peer-Beziehung für die Genese moralischer Autonomie wurde gerade die Peer-Beziehung als entwicklungsfördernder Kontext des moralischen Verstehens postuliert (Damon, 1977; Youniss, 1980, 1982, 1983; Krappmann, 1991, 1993a, 1993b). Die Dilemmata in der Kohlberg-Tradition beziehen sich dagegen auf Autoritätsbeziehungen oder auf institutionalisierte Beziehungen und erfassen daher diese „Peer-Moral“ (vgl. Rest, 1983) gerade nicht.

In anderen Arbeiten wurde eine Unterscheidung von hypothetischen und eigenen Dilemmata vorgenommen. So ist beispielsweise Gilligan (1984) in ihren Arbeiten von eigenen moralrelevanten Erfahrungen ausgegangen und hat auch Kinder über eigene moralische Dilemmata befragt. Sie hat sich dabei von der Annahme leiten lassen, daß moralische Urteilsprozesse in der Reflexion eigener moralischer Dilemmata adäquater rekonstruiert werden können als in hypothetischen Dilemmata. Eine systematische Überprüfung dieser Annahme hat neuerdings Walker (1989) vorgenommen, der hypothetische und eigene moralische Dilemmata im Hinblick auf das Strukturniveau der Argumentationen verglichen hat. Diese Ergebnisse sprechen jedoch nicht dafür, daß die Reflexion eigener Dilemmata generell auf einem höheren Entwicklungsniveau des moralischen Verstehens erfolgt. Walker (1989) hat zudem die inhaltliche Dimensionierung eigener moralischer Konfliktsituationen untersucht. Dabei zeigt sich, daß Beziehungskonflikte mit Freunden eine dominante Bedeutung im moralischen Alltagshandeln haben. Insgesamt zeigen alle diese Ergebnisse, daß der Inhalt und die Komplexität von Aufgaben zentrale Parameter soziomoralischen Verstehens sind, die in der Forschung bislang nur unsystematisch reflektiert worden sind.

3.8.2 Eine sozialkognitive Theorie der Entwicklung soziomoralischen Verstehens

Im folgenden soll ein integrativer theoretischer Rahmen entwickelt werden, in den sich die unterschiedlichen Forschungen und unsere eigene empirische Arbeit systematisch einbinden lassen. Die zentralen Komponenten dieses theoretischen Rahmens bilden einerseits die Struktur der Perspektivendifferenzierung und -koordination als formale Organisationsstruktur soziomoralischen Verstehens und andererseits die inhaltlichen Kategorien des soziomoralischen Verstehens, die zu verschiedenen Zeitpunkten der Entwicklung in den jeweiligen Perspektiven unterschiedlich komplex differenziert und miteinander koordiniert werden.

3.8.2.1 Perspektivenübernahme und die Unterscheidung inhaltlicher Bereiche des soziomoralischen Denkens

Die Fähigkeit zur Differenzierung und Koordination von Perspektiven wird in den kognitiv-strukturgenetischen Theorien als zentraler kognitiver Organisationsaspekt sozialen wie moralischen Verstehens angesehen. Dabei werden soziales Verstehen und Moral als distinkte inhaltlich-konzeptuelle Bereiche angesehen, die sich jedoch in äquivalenten Sequenzen entwickeln (Kohlberg, 1984; Selman, 1984). Der Grund für die Äquivalenz der Entwicklungsverläufe ist das Konzept der Perspektivenübernahme, das als grundlegender kognitiv-struktureller Kern beider Bereiche gesehen wird. Zwischen beiden Bereichen wurde jedoch eine zeitliche Verschiebung in der Entwicklung postuliert, wobei Stufen der „deskriptiven“ Perspektivenübernahme früher entwickelt werden sollen und als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung der äquivalenten Stufen des moralischen Urteils angesehen werden (vgl. Damon & Selman, 1975; Walker, 1980). Eine umfassende Dokumentation der empirischen Arbeiten zu dieser Frage zeigt jedoch, daß eine solche generalisierte Annahme nur begrenzt haltbar ist und daß die Spezifität der gewählten Aufgabentypen erhebliche Bedeutung für den Zusammenhang sozialer und moralischer Verstehensleistungen hat (vgl. Kurdek, 1978).

Soziale Perspektivenübernahme bezieht sich nach der traditionellen Auffassung auf die Erfassung der faktischen Gegebenheiten oder sozialen Tatsachen einer Situation (vgl. Shantz, 1975, 1983; Keller, 1976, 1980). Für Selman (1984) enthält das Konzept der „deskriptiven“ sozialen Perspektive den formalen Aspekt des „In-Beziehung-Setzens“ der unterschiedlichen Standpunkte und Sichtweisen verschiedener Personen in einer Situation. Inhalte der sozialen Perspektiven sind Reflexionen über das Selbst und Andere hinsichtlich ihrer Motive, Intentionen, Gefühle und auch Handlungsstrategien sowie über Beziehungen zwischen Personen im Hinblick auf diese psychologischen Merkmale (Selman, 1976, 1984). Diese Inhalte können mittels der rekursiven Struktur der Perspektivenübernahme (ich weiß, daß du weißt, daß ich weiß [...]; vgl. Flavell, Miller & Kessel, 1982) in stufenspezifisch unterschiedlich differenzierter bzw. komplexer Weise verknüpft werden. Die Entwicklungsstufen der Perspektiven-differenzierung und -koordination bilden die „Tiefenstruktur“ der verschiedenen inhaltlichen Bereiche des sozialen Verstehens und des moralischen Urteils (vgl. Kohlberg, 1976, 1984; Puka, 1991a). Je nachdem, wie komplex die Differenzierung und Koordination der unterschiedlichen Perspektiven ist, gewinnen unterschiedliche Aspekte der Situation in der sozialen (verstehenden), moralischen (beurteilenden) und konfliktlösenden Kognition an Bedeutung.

Turiel und seine Mitarbeiter (Nucci & Turiel, 1978; Nucci & Nucci, 1982; Smetana, 1982; Turiel, 1983a, 1983b; Turiel, Smetana & Killen, 1991) haben im Unterschied zu dieser Position inhaltliche Bereiche des sozialen und moralischen Denkens als relativ eigenständige konzeptuelle Bereiche definiert. Turiel (1983b) unterscheidet den Bereich des psychologischen Wissens, in dem das Wissen über Selbst und andere Personen repräsentiert ist, zum Beispiel Gefühle, Motive, Intentionen oder Persönlichkeitsdispositionen. Der Bereich soziologischen

Wissens umfaßt das Wissen über soziale Konventionen, Regeln und Institutionen. Der moralische Bereich bezieht sich auf die Beurteilung sozialer Handlungen unter dem Gesichtspunkt der Fairneß. Im Verständnis und in der moralischen Beurteilung von Handlungssituationen werden diese drei Bereiche miteinander koordiniert (Turiel & Smetana, 1984; Killen, 1991; Smetana, Killen & Turiel, 1991).

Diese drei inhaltlichen Bereiche lassen sich zwar in Übereinstimmung mit Selmans (1984) Klassifikation sehen, doch lehnt Turiel (1983b) das Konzept der Perspektivendifferenzierung und -koordination als formale Organisationsstruktur soziomoralischen Wissens ab. Nach seiner Position bilden die inhaltlichen Bereiche Wissenssysteme im Sinne partieller Strukturen, die sich auf jeweils inhaltlich unterschiedliche Phänomene richten (Turiel, 1975). Ihre entwicklungsspezifische Organisationsstruktur muß im einzelnen rekonstruiert werden. Beispielhaft hat Turiel (1980) dies für den Bereich der konventionellen Regeln ausgeführt. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stand zunächst die Distinktion zwischen verschiedenen Bereichen, beispielsweise Konvention und Moral als unterschiedliche Bereiche regelorientierten Handelns. Davon wurde der Bereich persönlicher Regeln (was die Person unabhängig von anderen bestimmen kann; Nucci, 1977; Nucci & Lee, 1993) sowie neuerdings interpersonaler Regeln (allgemeine Beziehungserwartungen; Smetana, Killen & Turiel, 1991) abgegrenzt. Die Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen Sequenzen in unterschiedlichen Bereichen wurde von Turiel und seinen Mitarbeitern nicht weitergehend verfolgt, während die Frage nach der Koordination der unterschiedlichen Bereiche zunehmendes Interesse erfuhr (vgl. Turiel & Smetana, 1984; Turiel, Killen & Helwig, 1987).

Keller (1985) und Keller und Edelstein (1991) haben gegen Turiels Position argumentiert, daß das Konzept der Perspektivenübernahme für eine Theorie sozialen und moralischen Verstehens sinnvoll und notwendig ist. Denn dieses Konzept bietet eine Heuristik und ermöglicht es, inhaltlich unterschiedliche Bereiche und Kategorien des soziomoralischen Verstehens in einen Entwicklungszusammenhang zu bringen, so daß die Erforschung von Verschiebungen in der Entwicklung von Teilprozessen des Verstehens untersucht werden kann. Zugleich haben Keller und Edelstein gegen die Position Kohlbergs argumentiert, der mehrere Formen der Perspektivenübernahme annimmt (vgl. dazu auch Döbert & Nunner-Winkler, 1978). Denn „deskriptive“ und „präskriptive“ soziale Kognition greifen auf die gleichen inhaltlichen Kategorien des Handlungsverstehens zurück und stehen im Verstehen von Situationen und Handlungskonflikten miteinander in einer komplexen Beziehung. In diesem Sinne ist auch Turiels Konzept der Koordination unterschiedlicher Bereiche zu verstehen. Die unter entwicklungstheoretischer Perspektive relevante Frage ist vielmehr, inwieweit Personen im Entwicklungsverlauf für unterschiedliche Aspekte von Handlungssituationen sensibel sind und welche Aspekte des naiven Verstehens von Personen und Beziehungen und moralischen und interpersonalen Regeln in der Interpretation von Situationen, der moralischen Beurteilung und in Handlungsentscheidungen Bedeutung gewinnen. Dies soll im folgenden ausgeführt werden.

3.8.2.2 Inhalts- und Strukturaspekte soziomoralischen Verstehens: Eine handlungstheoretische Rekonzeptualisierung

In Übereinstimmung mit einer Tradition, die sich insbesondere in der deutschen entwicklungspsychologischen und soziologischen Forschung herausgebildet hat, rekonstruieren wir die Entwicklung des moralischen Verstehens in einem breiteren sozialkognitiven Rahmen. Dabei wird das Konzept der Handlung zu einem zentralen theoretischen Konzept, mit dessen Hilfe die Prozesse und Inhalte der sozialen Kognition und des moralischen Urteils sich sinnvoll strukturieren lassen. Dieser theoretische Rahmen wurde in der entwicklungspsychologischen Forschung von Eckensberger begründet (vgl. Eckensberger & Reinshagen, 1980; Eckensberger & Silbereisen, 1980; Eckensberger, 1983, 1986; Eckensberger & Burgard, 1986) und von Keller und Reuss (1984) und Reuss und Becker (1993) aufgenommen. In der soziologischen Forschung wird diese Position von Geulen (1977, 1982), Döbert (1986) und Döbert und Nunner-Winkler (1978) vertreten. Die wesentlichen Merkmale des (sozialkognitiven) Handlungskonzepts lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (vgl. Eckensberger & Silbereisen, 1980, S. 24 f.; Geulen, 1982, S. 46 f.):

- (1) Handlungen sind absichtsvolle Aktivitäten, die sich auf Ziele beziehen.
- (2) Handlungen finden in einer Situation statt, sie haben einen Verlauf und einen Komplexitätsgrad und beziehen sich auf Objekte oder Personen. Sie haben kognitive und gefühlsmäßige Komponenten.
- (3) Zur Erreichung von Zielen werden bestimmte Mittel eingesetzt. Im Falle komplexer oder auch konkurrierender Ziele ergibt sich eine sequenzielle Handlungsstruktur.
- (4) Die Verwirklichung von Zielen und der Einsatz von Mitteln führt zu intendierten Folgen, kann aber auch nichttendierte (Neben-)Folgen einschließen.
- (5) Handlungen werden von einer Person durchgeführt, das heißt, es gibt eine Steuerungsinstanz oder ein „Ich“.
- (6) Handlungen können bewertet werden, und Personen können für Handlungen, Mittel und Folgen verantwortlich gemacht werden.
- (7) Soziales Handeln schließt immer andere Personen ein, die im Handelnden mehr oder weniger komplex als eigenständige Subjekte mit eigenen Handlungsorientierungen repräsentiert sein können.

In einem handlungstheoretischen Rahmen läßt sich soziomoralische Entwicklung einerseits als die Entwicklung einer naiven Handlungstheorie verstehen, mittels derer Personen die Bedeutung von Handlungen rekonstruieren und Handlungen und Personen bewerten, und andererseits als die Entwicklung eines Selbst, das in Konfliktsituationen motivierte Deutungen und Urteile vornimmt sowie Entscheidungen trifft. Die zentralen strukturellen und inhaltlichen Konzepte und Kategorien dieser Theorie lassen sich aus oben genannten Aspekten des Handlungskonzepts ableiten: Inhaltlich geht es um die Kategorien des Handlungskonzepts, das heißt um Situationen, Personen (Selbst und Andere), Beziehungen und Normen, die Handeln regulieren. Strukturell geht es um die Komplexität der Koordination dieser inhaltlichen Kategorien des Handlungskonzepts. Das Verständnis der reziproken Struktur des Handelns, wie sie in der Koordination von Perspektiven gegeben ist, bildet den zentralen strukturellen

Aspekt des Verstehens (vgl. Perner, 1991; Flavell, 1992). „Deskriptive“ und präskriptive soziale Kognition bilden zwei unterschiedliche Modalitäten oder Reflexionsweisen, nämlich verstehende und beurteilende soziale Kognition. Der verstehende Modus kann sich gleichermaßen auf soziale und moralische Tatsachen richten, beispielsweise die Tatsache, daß in einer Situation ein Versprechen gegeben wurde oder daß zwei Personen enge Freunde sind. Aus diesen Tatsachen leiten sich bestimmte mehr oder weniger spezifische präskriptive Erwartungen ab, die eine Person verstehen bzw. antizipieren oder in ihren Handlungsentscheidungen berücksichtigen kann und die zu Handlungsmotiven bzw. Rechtfertigungen werden können. Damit wird nicht nur die präskriptiv beurteilende, sondern auch die verstehende soziale Kognition ein relevanter Aspekt der moralischen Entwicklung. Diese Doppelstruktur trifft auf ganz unterschiedliche Aspekte des soziomoralischen Verstehens zu, in denen die unterschiedlichen inhaltlichen Kategorien des Handlungskonzepts in unterschiedlicher Differenzierung und Koordinierung zum Tragen kommen. Wird der moral-relevante Gehalt einer Situation überhaupt wahrgenommen? Welche Gesichtspunkte der Situation gewinnen für das moralische Urteil oder für praktische Handlungsentscheidungen Bedeutung? Welche Folgen moralrelevanter Entscheidungen für Selbst und Andere werden im Handeln antizipiert oder berücksichtigt? Welche Mittel zur Vermeidung oder Behebung von Folgen der Verletzung moralischer Verpflichtungen oder Verantwortungen werden eingesetzt usw.? Deskriptiv-soziale und präskriptiv-moralische Kognition greifen auf die gleichen inhaltlichen Kategorien des Handlungsverstehens und der Handlungsbeurteilung zurück. In Übereinstimmung mit der sozialkognitiven und moralischen Urteilsforschung bestimmen wir die folgenden zentralen Inhalte (Keller & Reuss, 1984; vgl. Abb. 1).

Perspektivenübernahme interpretieren wir als die Differenzierung und Koordinierung der inhaltlichen Kategorien des Handlungskonzepts. Welche inhaltlichen Dimensionen im Verstehen und der moralischen Bewertung einer Handlungssituation relevant werden und miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen, hängt sowohl von den Parametern der Situation ab als auch von Parametern der Person, die in Abhängigkeit von ihren entwicklungsspezifischen Fähigkeiten des Verstehens und ihrer personenspezifischen moralischen und interpersonalen Sensibilität auf unterschiedliche Aspekte einer Situation Bezug nimmt und die Dimensionen des Handlungsverstehens unterschiedlich komplex differenziert und koordiniert. Wie die oben dargestellten Forschungen gezeigt haben, verstehen Personen im Entwicklungsverlauf in zunehmend komplexer Weise sowohl den subjektiv-psychologischen als auch den normativen Gehalt von Situationen. Sie werden einerseits sensibler für die partikularen Aspekte einer Situation im Hinblick auf die spezifischen Bedürfnisse, Gefühle, Intentionen und Erwartungen von Personen, auf die Beziehungen zwischen Personen und im Hinblick auf die Antizipation von Folgen von Handlungen, die als Folge der Durchführung oder als Folge der Unterlassung von Handlungen für Selbst und Andere und ihre Beziehung zueinander entstehen. Andererseits werden Handlungen und Personen zunehmend im Lichte dessen verstanden und beurteilt, was im Sinne interpersonaler und moralischer Regeln oder auch übergeordneter moralischer Prinzipien als richtig und gut Geltung beanspruchen darf. Andere Personen und auch das eigene Selbst

werden also zunehmend als intentionale Subjekte verstanden, die für ihr Handeln verantwortlich sind. Damit werden Handlungen als begründbar und zugleich gegenüber anderen Personen und dem eigenen Selbst als rechenschaftspflichtig erlebt.

Abbildung 1: Kategorien des Handlungsverständnisses

Verständnis von Handlungen und Situationen <i>Handlungsgründe, Handlungsbewertungen, Handlungsfolgen und Handlungsstrategien</i>
Antezedentien und Verlaufsbedingungen <i>Typische versus spezifische Situationsaspekte</i>
Verständnis von Personen <i>Motive, Gefühle, Intentionen, Ziele, Werte und Bewertungen</i>
Verständnis von sozialen Beziehungen <i>Interpersonal, institutionell, systemisch; symmetrisch versus asymmetrisch</i>
Verständnis von Regeln und Normen <i>Soziale und interpersonale Regeln, moralische Regeln und Prinzipien</i>

Die Entwicklung verläuft dabei nicht nur, wie dies Kohlberg herausgearbeitet hat, vom Partikularen zum Allgemeinen, sondern auch vom Allgemeinen zum Partikularen. Denn indem die Person ein psychologisches Verständnis von Situationen gewinnt, können allgemeine Standards und Prinzipien kontextspezifisch sensibel gehandhabt werden. Gerade der Aspekt der kontextsensiblen Handhabung moralischer Regeln und Prinzipien ist in Kohlbergs Theorie zu kurz gekommen (vgl. Keller & Reuss, 1984; Haan, 1985, 1991; Lempert, 1986). Eine solche kontextsensible Theorie der Entwicklung moralischer Sensibilität muß notwendigerweise in der sozialkognitiven Entwicklung verankert sein. Denn die oben dargestellten Arbeiten zur moralischen Entwicklung haben deutlich gemacht, daß die Antwort auf die Frage, welches moralische Verständnis zu bestimmten Zeitpunkten der Entwicklung gegeben ist, entscheidend davon abhängt, welche Kategorien des Handlungsverstehens involviert und in welcher Weise diese Kategorien kontextuiert sind (vgl. Edelstein, 1993). Die inhaltlichen Bereiche und Kategorien des Handlungsmodells bilden Kontexte der soziomoralischen Reflexion. Die Forschungen unterscheiden sich darin, welche Kategorien der naiven Handlungstheorie primär thematisiert sind. In den klassischen Arbeiten zum moralischen Urteil sind dies die Gründe bzw. Motive, die zur Rechtfertigung moralischer Urteile herangezogen werden. Es gibt eine Vielzahl von Untersuchungen zum Verständnis von Intentionen (vgl. die umfassende Dokumentation von Keasey, 1978), während moralische Gefühle und moralische Motivation verstärkt Gegenstand der Forschung wurden (Harris, 1992; Montada, 1993; Nunner-Winkler, 1993). Ein eher vernachlässigtes Forschungsfeld sind Handlungsstrategien zur Behebung von Folgen der Verletzung moralischer Verpflichtungen, etwa aus der Perspektive des Handelnden Rechtfertigungen und Entschuldigungen (vgl. Keller, 1984a) oder aus der Sicht des Betroffenen Verzeihen und Vergebung (Enright, Santos & Al-Mabuk, 1989).

Kapitel 4

Empirische Untersuchung: Eine Längsschnittstudie zur soziomoralischen Entwicklung

4.1 Fragestellungen der empirischen Untersuchung

Thema der folgenden empirischen Untersuchung ist die Entwicklung des sozialen und moralischen Verstehens von der Kindheit bis zur Adoleszenz. Wir untersuchen die Entwicklungsstufen des naiven Verstehens von Handlungen von Personen, Beziehungen und interpersonalen und moralischen Normen anhand der Entwicklungsverläufe der Teilprozesse bzw. Themen, ihre strukturelle Konsistenz und Variabilität im Entwicklungsverlauf, interindividuelle Differenzen sowie inhaltliche und motivationale Aspekte des soziomoralischen Verstehens.

(1) Beschreibung der Entwicklungsstufen des soziomoralischen Verstehens

Die Entwicklungsstufen des soziomoralischen Verstehens werden einerseits im Hinblick auf das allgemeine Wissen über soziale Beziehungen und moralische Normen rekonstruiert (Aspekt der Geltung) und andererseits im Hinblick auf die situationsspezifische Anwendung des soziomoralischen Wissens in der Interpretation und Lösung von Handlungsdilemmata (Aspekt der Anwendung). Für die situationsspezifischen und konzeptuellen Teilprozesse bzw. Themen des Verstehens werden Entwicklungssequenzen des naiven Handlungsverstehens rekonstruiert. Diese Entwicklungsstufen repräsentieren unterschiedlich komplexe Formen der Differenzierung und Koordination der inhaltlichen Kategorien des naiven Handlungsverstehens bzw. der Perspektiven von Selbst und Anderen. Wir lenken unser Augenmerk dabei speziell auf die Struktur des präkonventionellen moralischen Verstehens, um zu überprüfen, ob und inwieweit auch in diesem Stadium der Entwicklung ein Verständnis interpersonaler Verantwortung und moralischer Verpflichtung besteht.

(2) Rekonstruktion intraindividueller Entwicklungsverläufe von Teilprozessen des soziomoralischen Verstehens im Altersverlauf

Hierbei geht es einerseits um die Frage, ob die Kriterien stufenspezifischer Entwicklungen, das heißt Sequentialität und Nichtreversibilität, erfüllt sind. Außerdem unter-

suchen wir, inwieweit sich die Themen innerhalb der beiden Aufgabenkontexte und aufgabenübergreifend als homogenes System entwickeln bzw. inwieweit Variabilität in der Entwicklung einzelner Themen besteht.

(3) *Intraindividuelle Relationen zwischen Themen und Aufgaben des soziomoralischen Verstehens*

Variabilität in der Entwicklung unterschiedlicher Themen wird weder im Sinne der psychometrischen Tradition als unsystematische Fehlervarianz noch – wie bei Colby u.a. (1983) – als unsystematische Unterschiedlichkeit der individuellen Entwicklung von Teilprozessen behandelt. Vielmehr soll festgestellt werden, ob es zwischen Teilprozessen des soziomoralischen Verstehens systematische intraindividuelle Relationen in der Entwicklung gibt, die sich vor dem Hintergrund der von uns skizzierten Theorien und Forschungsergebnisse erklären lassen. Wir untersuchen also die Frage, inwieweit es zu systematischen Verschiebungen in der Entwicklung von Aufgaben und Themen des Verstehens kommt und inwieweit solche Verschiebungen im Entwicklungsverlauf konsistent erhalten bleiben. Diese Frage läßt sich nur mittels Längsschnittdaten klären, denn nur so können Entwicklungsverläufe und die Dynamik der Entwicklungsveränderungen intraindividuell rekonstruiert werden.

(4) *Interindividuelle Differenzen in der Entwicklung von Teilprozessen des soziomoralischen Verstehens*

Neben der Untersuchung zeitlicher Verschiebungen in der intraindividuellen Entwicklung von Teilprozessen des Verstehens stellen wir die Frage nach interindividuellen Unterschieden im sozialen und moralischen Verstehen. Wir fragen, ob sich interindividuelle Entwicklungsunterschiede in Teilprozessen bzw. Themen nachweisen lassen und ob diese über alle Zeitpunkte hinweg gleichermaßen bestehen. Hier wird die Auswirkung unterschiedlicher Faktoren untersucht:

- (a) Interindividuelle Differenzen, die auf *Persönlichkeitsfaktoren* zurückgeführt werden können; dabei fragen wir,
 - ob es Unterschiede in der Entwicklungshöhe des soziomoralischen Verstehens im Hinblick auf *Geschlechtszugehörigkeit* gibt und ob solche Unterschiede über die Zeit hinweg bestehen;
 - inwieweit der allgemeine kognitive und soziale *Entwicklungsstand* der Probanden zum ersten Meßzeitpunkt der Längsschnittuntersuchung mit Entwicklungsunterschieden in der soziomoralischen Kognition einhergeht und ob solche Entwicklungsunterschiede über die Zeit hinweg erhalten bleiben.
- (b) Interindividuelle Differenzen, die auf Bedingungen der sozialen Lebenswelt zurückgeführt werden können; dabei fragen wir, ob Unterschiede in der Entwicklung der soziomoralischen Kognition in Abhängigkeit
 - von der *Schichtzugehörigkeit* und
 - von unterschiedlichen *sozialen Ökologien* (Stadt vs. Land) bestehen, und ob solche Unterschiede über die Zeit hinweg erhalten bleiben.

(5) Motivationale Aspekte des soziomoralischen Verstehens

(a) Inhaltliche Bestimmung der soziomoralischen Kognition: Kategorien der naiven Handlungstheorie

Unter dem motivationalen Aspekt untersuchen wir, auf welche inhaltlichen Kategorien der naiven Handlungstheorie Personen im Entwicklungsverlauf in der Reflexion von Handlungsgründen und moralischen Urteilen Bezug nehmen. Wir sehen diese unterschiedlichen Kategorien von Personen, Beziehungen und interpersonalen und moralischen Normen als Indikatoren für affektiv-motivationale Orientierungen. Diese inhaltlichen Kategorien werden anhand der Aussagen zu zwei unterschiedlichen Themen des Verstehens im Freundschaftsdilemma bestimmt: der Reflexion der Motive einer praktischen Handlungsentscheidung und der Reflexion ihrer moralischen Rechtfertigung. Sie werden theoretisch (auf der Ebene der Definition) und empirisch (auf der Ebene der Kodierung) unabhängig von der stufenspezifischen Zuordnung der Begründungen bestimmt, so daß jede inhaltliche Kategorie auf jeder Entwicklungsstufe definiert ist. Erst auf dieser Grundlage kann die empirische Frage geklärt werden, ob und inwieweit Personen in Abhängigkeit von Entwicklungszeitpunkt bzw. Alter, Entwicklungsstufe und Thema in unterschiedlicher Weise auf die inhaltlichen Kategorien Bezug nehmen.

Wir untersuchen einerseits, ob Personen zu bestimmten Zeitpunkten der Entwicklung und auf bestimmten Entwicklungsstufen auf unterschiedliche inhaltliche Gründe zurückgreifen und somit für unterschiedliche Aspekte von Situationen sensibel sind. Andererseits ist zu vermuten, daß der Kontext der Reflexion bzw. das spezifische Thema für unterschiedliche inhaltliche Gesichtspunkte sensibilisiert. Wir fragen also danach, ob Personen im Kontext praktischer Entscheidungen auf die gleichen inhaltlichen Kategorien zurückgreifen wie im Kontext des moralischen Urteils. Schließlich fragen wir danach, ob die Unterscheidung praktischer und moralischer inhaltlicher Begründungen entwicklungsabhängig ist oder ob sie auf allen Entwicklungsstufen in gleicher Weise besteht. Wir gehen hier beispielsweise von der Annahme aus, daß egoistische Gründe im Kontext der praktischen Reflexion und auf niedrigeren Entwicklungsstufen eine größere Rolle spielen als im Kontext der moralischen Reflexion und auf höheren Stufen, und daß die Konsistenz zwischen praktischen und moralischen Handlungsgründen mit dem Alter und auf höheren Entwicklungsstufen zunimmt.

Schließlich fragen wir danach, ob es interindividuelle Differenzen in solchen affektiv-motivationalen Orientierungen gibt und ob Persönlichkeitsfaktoren wie Geschlecht und lebensweltliche Erfahrungen (soziale Schicht) im Entwicklungsverlauf mit spezifischen inhaltlichen Fokussierungen einhergehen.

(b) Entwicklung des moralischen Selbst

Diese Fragestellung richtet sich auf die Funktion von Moral im Kontext der Persönlichkeit. Wir untersuchen hier die Frage, welche Funktion moralische Urteile als handlungsleitende Motive für die Reflexion praktischer Entscheidungen in einem entwicklungspsychologischen Zusammenhang gewinnen, und explorieren, ob

zwischen moralischem Urteil und praktischer Handlungsentscheidung entwicklungs-spezifische Beziehungen bestehen.

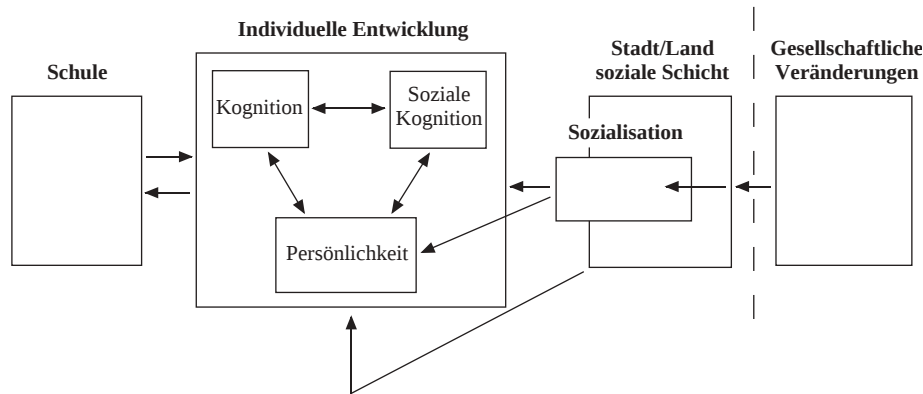
Obwohl das moralische Urteil allenfalls eine Komponente praktischer Handlungsreflexionen darstellt, gehen wir von der Annahme aus, daß die Beziehung zwischen moralischem Urteil und Handeln entwicklungsabhängig ist. Wir vermuten, daß jüngere Kinder über interpersonal-moralisches Wissen verfügen, daß sie jedoch dieses Wissen nicht notwendigerweise auf praktische Handlungsentscheidungen anwenden und daher auch zwischen praktischer und moralischer Reflexion keine Konsistenz herstellen. Es kommt somit häufiger zu einer Diskrepanz zwischen einer als moralisch richtig beurteilten Handlung und der praktischen Handlungsentscheidung bzw. zwischen den moralischen Urteilsgründen und den motivationalen Handlungsgründen. Wir nehmen an, daß im Entwicklungsverlauf interpersonale und moralische Regeln Teil des affektiv-motivationalen Selbstsystems werden und damit zugleich eine handlungsleitende Funktion erhalten. Dies drückt sich im Entwicklungsverlauf dadurch aus, daß Personen eine offene Divergenz bzw. Inkonsistenz zwischen praktischen Handlungsgründen und moralischen Urteilsgründen vermeiden. Die Zunahme der Konsistenz zwischen moralischem Urteil und Handeln mit der Höhe der Entwicklungsstufe kann als Indikator der Entwicklung eines moralischen Selbst gelten, das moralische Verpflichtungen als verbindlich für die eigene Person erlebt. Im Falle einer Divergenz zwischen moralischem Urteil und praktischen Entscheidungen ist anzunehmen, daß praktische Erklärungen, das heißt Entschuldigungen oder Rechtfertigungen eingesetzt werden, die zur Aufrechterhaltung des moralischen Selbst dienen.

4.2 Erhebung und Operationalisierung der empirischen Untersuchung

4.2.1 Das Projekt „Individuelle Entwicklung und soziale Struktur“ (IESS)

Die Daten der empirischen Untersuchung sind Teil einer umfassenden interdisziplinären Längsschnittstudie zur Untersuchung individueller Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit von sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen. Diese Untersuchung wurde 1976 von Wolfgang Edelstein unter meiner Mitwirkung in Island initiiert und in teilweiser Kooperation mit der Universität Island/Reykjavík durchgeführt (vgl. Edelstein, Keller & Wahlen, 1977; Edelstein, 1979; Edelstein u.a., 1984). Abbildung 2 zeigt ein Modell der hypothetischen Beziehungen zwischen den unterschiedlichen psychologischen und soziologischen Bedingungen. Themen der Untersuchung sind die Rekonstruktion individueller Entwicklungsverläufe der Kognition (Schröder, 1986, 1989; Schröder & Edelstein, 1991; Schröder & Teo, 1992; Lange-Küttner, 1993), der sozialen und der moralischen Kognition (Edelstein, Keller & Wahlen, 1977; Keller, 1984; Keller & Reuss, 1984; Hoppe-Graff & Keller, 1988; Keller, Eckensberger & v. Rosen, 1989; Keller & Wood, 1989) und der Persönlichkeit (Spellbrink, 1984; Hofmann, 1991; Schellhas, 1992; Jacobsen, Edelstein & Hofmann, 1994). Unter soziologischen Gesichtspunkten werden diese Entwicklungsveränderungen auf dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels gesehen, der mit der

Abbildung 2: Design der Studie „Individuelle Entwicklung und soziale Struktur“



Herausbildung sozialstruktureller Ungleichheit einhergeht (Björnsson, Edelstein & Kreppner, 1977). Indikatoren der gesellschaftlichen Bedingungen wurden auf der Ebene familialer Lebensbedingungen und Sozialisationsmuster erfaßt, und in ihrem Zusammenhang zur individuellen Entwicklung analysiert (Edelstein, Grundmann, Hofmann & Schellhas, 1992).

4.2.2 Stichprobe

(1) *Städtische Stichprobe:* Die Stichprobe der Stadtkinder wurde aus der Population aller Erstkläßler aus 53 Klassen in 16 Schulen ausgewählt und nach drei Klassifikationsvariablen zusammengestellt: dem Lehrerurteil über den allgemeinen Entwicklungsstand des Kindes, der Schichtzugehörigkeit und dem Geschlecht.

(a) *Entwicklungsstand:* Für die Selektion der Stichprobe wurden die Lehrer/innen der Grundschulkinder während der ersten beiden Wochen nach der Einschulung gebeten, in ihrer Klasse jeweils die drei Kinder mit dem höchsten Entwicklungsniveau, dem niedrigsten Entwicklungsniveau und drei nach diesem Kriterium mittlere Kinder zu benennen. Wie eine nachträgliche informelle Befragung von Lehrern ergab, orientierte sich diese Einschätzung der Lehrer/innen an Kriterien der kognitiven, sprachlichen und sozialen Entwicklung.

(b) *Schichtzugehörigkeit:* Die soziale Schichtzugehörigkeit wurde anhand eines von Björnsson, Edelstein und Kreppner (1977) entwickelten Schichtindex bestimmt, der für die isländische Gesellschaft mit ihren spezifischen historischen und sozialen Bedingungen validiert wurde. Er beruht auf den Faktoren Bildung, Typus der Arbeit und Einkommen. Die sechs sozialen Schichten werden für unsere Untersuchung in untere und obere Schicht dichotomisiert.

(c) *Design der städtischen Stichprobe:* Ein quasiexperimenteller Stichprobenplan wurde so entworfen, daß aus jeder sozialen Schicht etwa fünf Jungen und fünf Mädchen mit hohem und niedrigem Entwicklungsstand gewählt wurden (N = 121).

Wie die spätere Validierung des Lehrerurteils über den Entwicklungsstand an den kognitiven und sozialkognitiven Entwicklungstests aufzeigte, ließen sich die hoch und niedrig entwickelten 7jährigen Kinder der Stichprobe anhand von drei Aufgaben zur kognitiven Entwicklung beinahe vollständig zuordnen (Keller & Wood, 1989). Die korrelativen Beziehungen zu den Maßen zur kognitiven Entwicklung liegen in einer multiplen Korrelation bei $R = .80$ (Schröder, 1988). Das Lehrerurteil kann insofern als ein Maß des kognitiven Entwicklungsstandes zum Zeitpunkt der Einschulung gelten.

(2) *Landstichprobe*: Die Stichprobe der 64 Landkinder wurde nicht stratifiziert. Hier wurde jeweils der gesamte Geburtsjahrgang in drei ländlichen Gemeinden untersucht (jeweils etwa 20 bis 40 Probanden).

(3) *Querschnittstichprobe*: Eine weitere Stichprobe diente der Überprüfung der Reliabilität und Validität ausgewählter soziomoralischer Befunde. In einer Querschnittuntersuchung wurden jeweils 20 Probanden (etwa gleicher Anteil von Mädchen und Jungen) im Alter von 7, 9 und 12 Jahren mit einer Kurzform eines Instruments (dem Freundschaftsinterview) untersucht.

4.2.3 Erhebungsplan

(1) Die erste Messung der städtischen Stichprobe fand 1976/77 in Reykjavík statt, und zwar beginnend nach der Einschulung in die erste Klasse. Zu diesem Zeitpunkt waren die Kinder zwischen 7,1 und 7,11 Jahre alt. Die nächsten Erhebungen fanden bei der Hälfte der Stichprobe ein Jahr später im Alter von 8 Jahren statt und dann wieder jeweils bei der vollständigen Stichprobe im Alter von 9, 12, 15, 17 und 19 Jahren. Im Alter von 22 Jahren wurde eine letzte Erhebung zur Persönlichkeit und zum Lebensverlauf vorgenommen. Ziel der letzten Untersuchung war insbesondere die Erhebung von Persönlichkeitsmaßen sowie eine Rekonstruktion des Lebensverlaufs. Für die vorliegende Untersuchung wurden lediglich die Daten der 7- bis 15jährigen einbezogen.

(2) Die Stichprobe von Kindern aus drei ländlichen Gemeinden Islands wurde jeweils etwa zwei Jahre nach der Erhebung der Stadtstichprobe untersucht. Diese Erhebung fand lediglich für die 7-, 9-, 12- und 15jährigen statt.

(3) Die Querschnittstichprobe wurde etwa fünf Jahre nach dem Beginn der Längsschnittstichprobe erhoben.

4.2.4 Aufgabenstellungen

Die Entwicklung des soziomoralischen Verstehens von der Kindheit bis zur Adoleszenz wurde anhand verschiedener Aufgabenstellungen und Themen untersucht (vgl. Abb. 3). Wir unterscheiden dabei (1) das allgemeine Verständnis sozialer

Abbildung 3: Aufgaben und Themen des soziomoralischen Verstehens

<i>Konzeptuelle Themen</i>	
<i>Beziehungen</i>	<i>Moralische Normen</i>
Freundschaftsbeziehungen	Versprechensnorm
Geschwisterbeziehung	
Autoritätsbeziehung	
<i>Situationsspezifische Themen</i>	
<i>Freundschaftsdilemma</i>	<i>Autoritätsdilemma</i>
Themen:	Themen:
• Situationsdefinition	• Urteilsrichtung
• Entscheidungsrichtung	• Moralische Bewertung der Entscheidung
• Entscheidungsbegründung	• Bewertung der alternativen Option
• Gründe für alternative Option	• Bewertung der Eigentumsnorm
• Moralische Bewertung der Entscheidung	• Bewertung des Versprechens
• Folgen	• Folgen
• Regulationsstrategien	

Beziehungen und moralischer Normen (konzeptuelle Themen) sowie (2) die situationsspezifische Anwendung des allgemeinen Wissens im Kontext von zwei Handlungskonflikten (situationsspezifische Themen).

(1) Allgemeines Verständnis sozialer Beziehungen und moralischer Normen (konzeptuelle Themen)

- (a) Das Verständnis der Freundschaftsbeziehung wurde in Anlehnung an Selman (1984; vgl. Keller & Wood, 1989) befragt. Als relevanter Indikator für das konzeptuelle Verstehen wurde das Verständnis von Intimität in Freundschaft ausgewählt (Was ist besonders wichtig in einer engen Freundschaft? Warum ist das so wichtig? Was macht Freundschaft wirklich nahe?).
- (b) Das Verständnis der Eltern-Kind-Beziehung wurde in Anlehnung an Kohlberg (vgl. Colby u.a., 1987) erfaßt (Was ist in der Beziehung zwischen Eltern und Kindern besonders wichtig? Warum ist das so wichtig?).
- (c) Das Verständnis der Geschwisterbeziehung wurde entsprechend den beiden anderen Konzepten exploriert (Was ist in der Beziehung zwischen Geschwistern besonders wichtig? Warum ist das so wichtig?).
- (d) Als zentrale moralische Norm wurden in Anlehnung an Colby u.a. (1987) unterschiedliche Aspekte des Verständnisses von Versprechen erfragt (Warum ist es wichtig, ein Versprechen zu halten? Was geschieht, wenn man ein Versprechen nicht hält? Was für ein Mensch ist jemand, der seine Versprechen nicht hält?).

(2) Situationsbezogenes Verständnis sozialer Beziehungen und moralischer Normen (situationsspezifische Themen)

Das situationsspezifische soziomoralische Verstehen wurde anhand der Rekonstruktion von zwei Handlungskonflikten erfaßt. Unter dem Gesichtspunkt entwicklungs-

und sozialisationstheoretischer Relevanz wurden zwei erfahrungsnahe, moralrelevante Konflikte des Alltagslebens in einer Freundschaft und in einer Eltern-Kind-Beziehung ausgewählt. In den Konfliktsituationen werden unterschiedliche soziale Beziehungen sowie moralische Verpflichtungen und interpersonale Verantwortungen thematisiert, auf welche die Personen in den unterschiedlichen Themen des situationsspezifischen Verstehens Bezug nehmen können.

(a) Freundschaftsdilemma

Handlungskonflikt

Als zentrales Handlungsdilemma wird in dieser Untersuchung ein erfahrungsnaher moralrelevanter Konflikt in einer engen Freundschaft (vgl. Selman, 1984). Je nach dem Geschlecht der Probanden wurden weibliche bzw. männliche Akteure vorgegeben. Im folgenden wird die Variante für Probandinnen dargestellt:

Die Protagonistin der Geschichte hat der besten Freundin versprochen, sie zu besuchen. Etwas später erhält sie für eben diesen Zeitpunkt von einem weiteren Kind die Einladung zu einem Film mit anschließender Einladung zu Pizza und Cola bzw. bei älteren Probanden, ein Popkonzert zu besuchen. Verschiedene Gesichtspunkte komplizieren die Situation: Die Freundinnen kennen sich schon lange, die Einladung durch das dritte Kind gilt für den Tag, an dem sich die Freundinnen immer treffen, und die Freundin mag das neue Kind nicht. Die Freundin möchte ihr neue Sachen zeigen, aber sie möchte auch mit ihr über ein Problem reden, das sie ernsthaft beschäftigt. Das dritte Kind ist neu hinzugezogen und hat noch keine Freunde.

In dem Konflikt werden hedonistische Eigeninteressen sowie interpersonale und moralische Normen thematisiert:

- *hedonistische Eigeninteressen* sind sowohl auf das Angebot des neuen Kindes bezogen (einen interessanten Film zu sehen/ein Popkonzert zu besuchen, Würstchen bzw. Pizza angeboten zu bekommen) als auch auf die Freundin (mit interessantem Spielzeug zu spielen/eine neue Platte/interessante Neuigkeiten zu hören);
- die *formal moralische Verpflichtung* bezieht sich auf das Versprechen bzw. die Verabredung mit der Freundin;
- *interpersonale Verantwortungen* beziehen sich auf die enge Freundschaft (der spezielle Tag, an dem sich die Freundinnen immer treffen, die spezielle Gefühlslage der Freundin und die Probleme, die sie besprechen möchte);
- *altruistische Verpflichtungen* bzw. Verantwortungen beziehen sich auf das neu hinzugezogene Kind (einem neuen Kind zu helfen, das allein ist und niemanden kennt).

Es sollte erwähnt werden, daß die Verwendung eines Dilemmas und Interviews über einen Entwicklungszeitraum von acht Jahren gewisse Modifikationen des Dilemmas und der Interviewfragen erforderlich machte, um eine für alle Probanden äquivalente Situation zu definieren. So wurde im Dilemma die Einladung des neu hinzugezogenen Kindes modifiziert, um die Attraktivität des Angebots gleich zu halten. Während die 7- und 9jährigen zu Kino und Pizza eingeladen wurden, war es bei den 12- und 15jährigen ein Popkonzert. Hinsichtlich der Fragen stellte sich insbesondere das

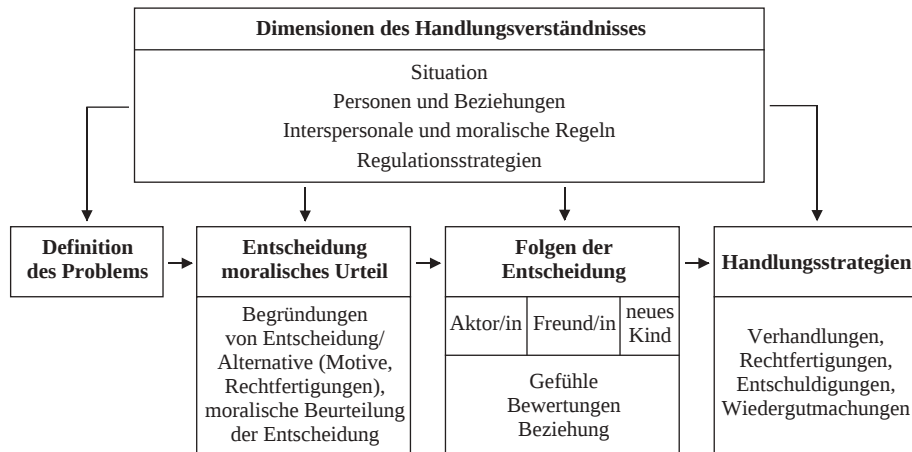
Problem, daß die älteren Probanden Themen, die im Interview erst an späterer Stelle kamen, bereits früher spontan ansprachen. Dies mußten die Interviewer/innen im Sinne behalten, um die Probanden nicht durch doppelte Fragen zu irritieren.

Themen des situationsspezifischen Verstehens im Freundschaftsdilemma

Die verschiedenen Themen des Interviews sind in Abbildung 4 dargestellt. Im folgenden werden die Themen mit den zugehörigen Fragen ausgeführt.

- (1) Die spontane **Definition des Problems**. – *Was ist das Problem in dieser Geschichte und warum?*
- (2) Die Reflexion der **Entscheidung** unter praktischen und moralischen Gesichtspunkten.
 - Die Reflexion der praktischen Handlungsentscheidung. – *Wie entscheidet sich die Protagonistin und warum trifft sie diese Entscheidung?*
 - Die Reflexion der alternativen Handlungsoption. – *Hätte die Protagonistin sich auch gern für x (nichtgewählte Handlungsalternative) entschieden? Warum?*
 - Die Reflexion der praktischen Entscheidung unter **moralischem** Gesichtspunkt (moralische Bewertung). – *Ist die Entscheidung richtig? Warum ist sie richtig bzw. nicht richtig?*
- (3) Die Reflexion der **Folgen** der praktischen Handlungsentscheidung. Die Folgen werden im Hinblick auf beide Handlungsoptionen rekonstruiert (die gewählte und die nichtgewählte), wobei die Rekonstruktion der Folgen der Verletzung von Verpflichtungen und Verantwortungen gegenüber dem Freund besonderes Gewicht hatte.
 - Folgen aus der Perspektive der Protagonistin. (a) Im Falle der Entscheidung, zum neuen Kind zu gehen – *Was denkt/wie fühlt sich die Protagonistin, wenn sie sich entschieden hat/wenn sie im Kino sitzt? Warum? – Wie hätte sie sich gefühlt, wenn sie zur Freundin gegangen wäre? Warum?* (b) Im Falle der Entscheidung, zur Freundin zu gehen – *Was denkt/fühlt die Protagonistin, wenn sie die Freundin trifft? Warum? – Wie hätte sie sich gefühlt, wenn sie ins Kino gegangen wäre? Warum?*
 - Folgen aus der Perspektive der Freundin. – *Was denkt/wie fühlt sich die Freundin, wenn die Protagonistin zu ihr kommt? Warum? – Was hätte die Freundin gedacht/geföhlt, wenn sie nicht zu ihr gekommen wäre? Warum? – Findet die Freundin es richtig, wenn die Protagonistin kommt/nicht kommt? Warum bzw. warum nicht?*
 - Folgen für die Freundschaftsbeziehung. – *Hat die Entscheidung Folgen für die Freundschaft? Warum bzw. warum nicht?*
- (4) **Strategien** der Konfliktlösung.
 - Verhandlungsstrategien gegenüber der Freundin. (a) Im Falle der Entscheidung für das Kino stellt sich die Frage, ob und wie die Freundin informiert wird. – *Sagt die Protagonistin der Freundin die Wahrheit? Sagt sie vorher oder erst danach Bescheid? Was sagt sie? Warum?* (b) Im Falle der Entscheidung für die Freundin wird die Verhandlungs- bzw. Rechtfertigungssituation hypothetisch

Abbildung 4: Struktur des soziomoralischen Interviews



vorgegeben. Wenn die Protagonistin den Sachverhalt verschweigen will, wird vom Interviewer im Sinne eines Rollenspiels ein Kontext vorgegeben: – *Was sagt die Protagonistin der Freundin, wenn diese fragt, warum sie nicht gekommen ist? – Was hätte sie gesagt, wenn die Freundin gesagt hätte: Aber du hast doch versprochen zu kommen?*

- Strategien gegenüber dem neuen Kind. – *Was würde die Protagonistin dem neuen Kind sagen, wenn sie nicht mit ihr geht? – Wie würde sie sich fühlen? – Kann das neue Kind das verstehen?*

(5) Wiedergutmachungsstrategien zur Behebung von Folgen. – *Wird die Protagonistin etwas Besonderes für die Freundin bzw. für das neue Kind tun? Was? Warum? – Was kann die Protagonistin dafür tun, damit alle drei Freundinnen werden?*

(b) Autoritätsdilemma

Handlungskonflikt

In Anlehnung an Kohlbergs „Judy-Dilemma“ (vgl. Colby u.a., 1987) wurde ein Mutter-Tochter-Konflikt vorgegeben, in dem auch die Geschwisterbeziehung thematisiert wird. Dieser Konflikt wurde entsprechend der Vorgehensweise Kohlbergs nicht geschlechtsspezifisch modifiziert:

Eine Mutter hat ihrer Tochter versprochen, daß diese ihr selbstverdientes Geld für ein Popkonzert ausgeben kann. Als die Mutter das Geld dennoch von der Tochter für notwendige Anschaffungen einfordert, belügt die Tochter sie über den Geldbetrag, den sie verdient hat, und geht trotzdem ins Konzert. In Kohlbergs Dilemmavorgabe überlegt die Schwester, ob sie der Mutter die Lüge berichtet. Demgegenüber haben wir das Dilemma des „Petzens“ zu einem Verantwortungsdilemma gemacht. Nach unserer Veränderung entsteht das moralische Dilemma für die Schwester dadurch, daß

sie von der Mutter gefragt wird, wo die Tochter (bzw. Schwester) ist und nun vor der Frage steht, ob sie die Mutter wahrheitsgemäß informieren soll oder ob sie schweigen bzw. lügen soll, um die Loyalität gegenüber der Schwester zu wahren.

Obwohl in diesem Dilemma eigentlich zwei moralische Konflikte enthalten sind (die eine Tochter hat durch eine Lüge bereits eine moralische Verpflichtung verletzt/ die andere Tochter steht vor der Frage, wie sie sich unter dem Druck der Mutter verhalten soll), wird nur der zweite Konflikt thematisiert.

In diesem Dilemma werden unterschiedliche Verpflichtungen angesprochen, wobei Colby u.a. anhand der inhaltlichen Entscheidungsrichtungen des moralischen Urteils (der Mutter die Wahrheit zu sagen bzw. zu lügen) lediglich auf zwei Aspekte fokussieren:

- die *Autoritätsnorm* (Gehorsam und Respekt in Autoritätsbeziehungen),
- die *Versprechensnorm* (das Versprechen der Mutter gegenüber der Tochter).

Darüber hinaus werden in dem Konflikt jedoch zwei weitere moralrelevante Normen angesprochen:

- die *Eigentumsnorm* (Rechte und Pflichten im Umgang mit selbstverdientem Geld),
- *interpersonale Verpflichtungen* in der Geschwisterbeziehung (Solidarität und Loyalität zwischen Geschwistern).

Themen des situationsspezifischen Verstehens im Autoritätsdilemma

Im Interview zum Autoritätsdilemma hielten wir uns eng an Kohlbergs Vorgehensweise, in der ausschließlich das moralische Urteil und dessen Begründung sowie die situationsspezifische und die allgemeine Gültigkeit der relevanten Normen befragt werden. Abweichend davon wurden am Ende des Interviews auch die moralische Urteilsalternative sowie die Folgen der als moralisch richtig beurteilten Entscheidungsalternative befragt (Anhang, vgl. Keller, Eckensberger & v. Rosen, 1989). Folgende Themen des situationspezifischen moralischen Verstehens wurden exploriert:

- (1) Begründung des moralischen Urteils. – *Was ist die richtige Entscheidung in dieser Situation? Warum?*
- (2) Begründung der Urteilsalternative. – *Wäre x (die Urteilsalternative) auch richtig gewesen? Warum?*
- (3) Bedeutung des Versprechens in der Situation. – *Ist das Versprechen der Mutter wichtig in dieser Situation? Warum?*
- (4) Bedeutung der Eigentumsnorm in der Situation. – *Ist es wichtig, daß die Protagonistin das Geld selbst verdient hat? Warum?*
- (5) Folgen der Entscheidung für die Familie. – *Welche Folgen ergeben sich für die Familie aus der Entscheidung? Warum?*

4.2.5 Planung und Durchführung der soziomoralischen Interviews

(1) *Auswahl der Interviewer/innen:* Über die gesamte Zeitspanne wurden die Interviews von sieben Interviewerinnen und einem Interviewer durchgeführt, die

mindestens an zwei, meist an mehreren Erhebungen teilnahmen. Alle Interviewer/innen hatten pädagogische Erfahrung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen.

(2) *Schulung der Interviewer/innen:* Um die Deutungen und die zugrundeliegenden Strukturen und Kompetenzen der Individuen adäquat erfassen zu können, müssen die Befragenden im Prinzip eine aktiver strukturierende Rolle einnehmen als in den üblichen qualitativen Interviews (vgl. Glaser & Strauss, 1967; Hopf & Weingarten, 1984). Sie müssen im Prozeß des Interviewens die Perspektive der Probanden einnehmen, um den Sinngehalt der Aussagen adäquat zu verstehen. Dafür müssen sie über den vorgegebenen Leitfaden eines Interviews hinaus theoriegeleitete Nachfragen (probing questions) stellen, die der Klärung und Verdeutlichung von Aussagen dienen, die im späteren Kodierprozeß spezifischen Entwicklungsniveaus zugeordnet werden müssen. Dies erfordert Kenntnisse in Theorien der sozialen und moralischen Entwicklung. Zur Vermittlung des theoretischen Wissens und der praktischen Einübung der Interviewführung fand daher vor jeder Erhebung ein vierwöchiges Interviewtraining statt, in dem auch Probeinterviews mit Kindern bzw. Jugendlichen der jeweiligen Altersgruppe durchgeführt wurden.

(3) *Durchführung und Protokollierung der Interviews:* Die Interviews wurden in individuellen Sitzungen durchgeführt, die Dauer variierte zwischen einer und eineinhalb Stunden. Jedes Interview wurde auf Tonband aufgenommen, transkribiert und von einer bilingualen Übersetzerin aus dem Isländischen ins Englische übersetzt.

4.3 Theoretische Dimensionierung der konzeptuellen und situations-spezifischen Themen des soziomoralischen Verstehens

Die moralische Norm des Versprechens sowie die verschiedenen Typen von Beziehungen (Eltern-Kind, Freundschaft, Geschwister) und die damit verbundenen moral-relevanten Erwartungen werden sowohl unter Gesichtspunkten des allgemeinen Wissens (Aspekt der Geltung) als auch situationsspezifisch (Aspekt der Anwendung) im Kontext des Handlungsdilemmas rekonstruiert. Eine systematische Differenzierung dieser unterschiedlichen Verstehensleistungen wurde in den bisherigen Forschungen nicht vorgenommen.

(1) Das konzeptuelle Verständnis sozialer Beziehungen und moralischer Normen

Wir untersuchen drei Beziehungstypen, die sich nach dem Grad der Symmetrie bzw. Asymmetrie unterscheiden lassen:

- (a) *Freundschaftsbeziehungen* als Prototyp einer symmetrischen Interaktionsbeziehung zwischen Gleichgestellten;
- (b) *Eltern-Kind-Beziehung* als Prototyp einer asymmetrischen Autoritätsbeziehung;
- (c) *Geschwisterbeziehung*, die als eine nicht frei gewählte Beziehung zwischen (eher) Gleichgestellten Merkmale der beiden anderen Beziehungen enthält;
- (d) die kontraktuelle *Norm des Versprechens* als fundamentaler Typ einer moralischen Norm.

(2) Das situationsspezifische Verständnis moralischer und interpersonalen Normen

Während die Untersuchung formaler moralischer Normen zentraler Gegenstand der Moralforschung ist, fanden interpersonale Normen in der entwicklungspsychologischen Moralpsychologie kaum Beachtung und wurden auch unter theoretischem Gesichtspunkt nicht dem Moralbereich zugeordnet. Erst in jüngerer Zeit ist zunehmendes Interesse an der Untersuchung interpersonalen Normen und an der Frage, wie Personen in Handlungsentscheidungen formale gegenüber interpersonalen Normen gewichten, zu beobachten (Smetana, Killen & Turiel, 1991). Wir untersuchen beide Typen von Normen:

- (a) Anhand der *Norm* des Versprechens wird rekonstruiert, wie moralische Erwartungen verstanden werden.
- (b) *Interpersonale Normen* der Anteilnahme an den Gefühlen anderer, Verlässlichkeit, Hilfsbereitschaft und Fürsorge untersuchen wir in den drei Beziehungstypen Freundschaft, Geschwisterbeziehung und Eltern-Kind-Beziehung als Prototypen enger Beziehungen. Außerdem untersuchen wir die altruistischen Normen der Hilfsbereitschaft gegenüber einer eher fernstehenden Person.

(3) Deskriptive soziale Kognition versus präskriptive moralische Kognition

In der Forschungstradition ist das Verständnis moralischer Normen dem Bereich der präskriptiven moralischen Kognition zugeordnet worden, das Verständnis von Beziehungen üblicherweise dem Bereich der deskriptiven sozialen Kognition (Turiel, 1983b; Selman, 1984). Moralrelevante Erwartungen in Beziehungen wurden allenfalls implizit thematisiert (vgl. Youniss, 1980). Eine systematische Untersuchung von Beziehungsvorstellungen und Normen unter deskriptiven und präskriptiven Gesichtspunkten wurde in der Forschung bisher nicht durchgeführt. Im Unterschied zu der traditionellen sozialkognitiven wie auch der moralischen Forschung sind deskriptive soziale Kognition (was ist der psychologische Gehalt einer Situation) und präskriptive soziale Kognition (was ist moralisch richtig) bzw. Handlungserklärungen und Handlungsbewertungen gleichermaßen Gegenstand der hier vorliegenden Untersuchung.

4.4 Perspektivendifferenzierung und Koordination als methodisches Prinzip: Exkurs zum kognitiv-strukturtheoretischen und handlungstheoretischen Rahmen des soziomoralischen Interviews

Das soziomoralische Interview zum Freundschaftsdilemma steht im Schnittpunkt von zwei Forschungstraditionen, dem symbolischen Interaktionismus in der Tradition Meads und der kognitiven Strukturtheorie Piagets. In der symbolisch-interaktionistischen Tradition (Berger & Luckmann, 1966; Blumer, 1973) geht es im Interview darum, die Bedeutung der vorgegebenen Handlungssituationen möglichst umfassend zu rekonstruieren, um die Alltagstheorien der Probanden zu erschließen. Die Aussagen der Befragten stellen Interpretationen, Explikationen und Beurteilungen der

sozialen Realität dar. Die Rekonstruktion der Perspektiven von Handelnden und Betroffenen in der Konfliktsituation dient einer umfassenden Explikation des alltagstheoretischen Wissens. Unter entwicklungstheoretischer Perspektive gehen wir davon aus, daß die Deutungen der sozialen Realität sich im Entwicklungsverlauf verändern, und daß sich entwicklungsspezifisch typische Interpretationen oder Wissensschemata (Schütz, 1974) beschreiben lassen.

In der kognitiv-strukturtheoretischen Tradition verstehen wir solche typischen Deutungsmuster als Indikatoren grundlegender sozialkognitiver oder moralischer Organisationsstrukturen, die als „Tiefenstrukturen“ die Deutungen und Beurteilungen der sozialen Realität erzeugen. Im Unterschied zu Piaget analysieren wir diese Organisationsstruktur nicht anhand logisch-mathematischer Operationen, sondern anhand der Differenzierung und Koordination der inhaltlichen Kategorien des naiven Handlungsverstehens aus der jeweiligen Perspektive von Handelnden und Betroffenen.

In dem umfassenden Interview zum Freundschaftsdilemma geht es im Unterschied zu moralischen Interviews in der Tradition Kohlbergs nicht ausschließlich um das moralische Urteil, sondern gleichermaßen um deskriptiv-soziale und präskriptiv-moralische Kognitionen (Keller, 1984, 1986; Keller & Reuss, 1984; Keller & Edelstein, 1990, 1991, 1993). Gegenstand des Interviews sind die Perspektiven von Handelnden und Betroffenen in einem Handlungskonflikt, die unter verstehenden, das heißt motivational erklärenden und moralisch beurteilenden Gesichtspunkten rekonstruiert werden (vgl. Mead, 1934; Keller, 1980; Selman, 1984). Im Interview werden die Perspektiven aller Handelnden unter unterschiedlichen Thematiken eines vorgestellten Handlungsverlaufs rekonstruiert, in dem ein Protagonist bzw. eine Protagonistin in einer Konfliktsituation mit konfligierenden Optionen eine Entscheidung trifft und dann Folgen dieser Entscheidung für Selbst und Betroffene reflektieren und balancieren muß. In der Interpretation der unterschiedlichen Perspektiven von Handelnden und Betroffenen werden die Gesichtspunkte, die den Konflikt definieren, in den unterschiedlichen Themen bedeutsam: in den Motiven der praktischen Handlungsentscheidung, in der moralischen Bewertung der Entscheidung, in der Antizipation der möglichen Handlungsfolgen für Selbst und Betroffene und in der Reflexion von Handlungsstrategien zur Behebung von Folgen.

Die verschiedenen Aufgabenstellungen bzw. Themen, die den Probanden im Interview vorgegeben werden, dienen also dazu, die soziomoralische Sensibilität in umfassender Weise zu bestimmen und die Gesamtheit der Gesichtspunkte zu erfassen, die eine Person für das Verständnis und die Bewertung von Handelnden und Betroffenen in einem Handlungskonflikt für bedeutsam hält. Die inhaltlichen Gesichtspunkte, unter denen die Differenzierung und Koordination der Perspektiven von Handelnden und Betroffenen erfolgt, sind die Kategorien einer „naiven Theorie“ über Handlungen, Personen, Beziehungen und moralische und interpersonale Standards, die unter deskriptiv verstehenden und präskriptiv beurteilenden Gesichtspunkten rekonstruiert und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Die entwicklungsspezifisch unterschiedlichen Formen der Differenzierung und Koordinierung der Kategorien des Verstehens, sowohl innerhalb eines Themas als auch themenübergreifend, bilden die strukturellen Entwicklungsniveaus des interpersonal-moralischen Verstehens. Unter

motivationalem Gesichtspunkt ist es wichtig, auf welche inhaltlichen Kategorien des Handlungsverstehens die Person Bezug nimmt und welche Kategorien praktische Entscheidungen und moralische Urteile bestimmen.

Unter dem Gesichtspunkt der deskriptiven sozialen Kognition zeigt sich, welche psychologischen Dimensionen des Handelns überhaupt rekonstruiert und welche moralisch relevanten Gegebenheiten der Situation angesprochen werden. Unter dem Gesichtspunkt der präskriptiven moralischen Kognition ist es von Bedeutung, welche Unterscheidungen zwischen subjektiv partikularen und moralisch berechtigten Perspektiven von Personen vorgenommen werden. Unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung eines moralischen Selbst ist es bedeutsam, inwieweit moralisch gerechtfertigte Gesichtspunkte lediglich wahrgenommen oder auch in praktischen Handlungsentscheidungen berücksichtigt werden.

Die Kontexte und Aufgabenstellungen des Interviews stellen Performanzbedingungen dar, die leichtere oder schwerere Bedingungen bilden, um den interpersonal-moralischen Gehalt der Situation zu rekonstruieren. Ein solcher Performanzaspekt ist der Grad der Unmittelbarkeit, mit dem bestimmte Perspektiven und damit Gesichtspunkte des Handelns ins Blickfeld rücken. So ist anzunehmen, daß insbesondere bei jüngeren Kindern die Fokussierung auf die Akteur-Perspektive die partikularen subjektiven Präferenzen in den Vordergrund rückt und dementsprechend die Folgen einer Handlungsoption ausschließlich im Hinblick auf die Befriedigung oder Nichtbefriedigung dieser Präferenzen des Protagonisten gesehen werden, nicht aber im Hinblick auf die (nichtintendierten) negativen Folgen, die die Realisierung dieser Präferenzen für die Betroffenen hat. Solche Folgen geraten erst durch die Fokussierung auf die Perspektive der betroffenen Freundin ins Blickfeld. Wenn die Folgen für Betroffene auch aus der Akteur-Perspektive im Sinn behalten werden, so indiziert das eine höhere kognitive Verstehensleistung. Es ist auch möglich, daß die negativen Folgen einer Handlungsentscheidung aus unterschiedlichen Perspektiven unterschiedlich leicht rekonstruiert werden können. So könnten Folgen der Entscheidung für die Freundin – als eine emotional nahestehende Person – früher repräsentiert sein als Folgen für das emotional ferner stehende neue Kind.

Das soziomoralische Interview ist in höherem Maße darauf ausgerichtet, Kompetenzen jüngerer Kinder zu erfassen, als dies in den Kohlberg-Interviews der Fall ist. Für die jüngeren Kinder wird durch die Art der Befragung ein „context of discovery“ hergestellt, in dem über Möglichkeiten zur Dezentrierung die Probanden im Verlaufe der Exploration sich zunehmend über den dilemmatischen Gehalt der Situation klar werden können. Denn indem im Verlauf des Interviews die Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Perspektiven gelenkt wird, werden spontan vernachlässigte Gesichtspunkte der Situation ins Blickfeld der Probanden gerückt und damit potentielle Widersprüche und Inkonsistenzen der Interpretation des Konfliktes und/oder nicht-intendierte Folgen von Entscheidungen bewußt gemacht. Ob solche Widersprüche und Inkonsistenzen überhaupt wahrgenommen oder wie sie in der Konfliktinterpretation bearbeitet werden, ist ein Indikator für bestimmte entwicklungsspezifische Verstehensleistungen. Bei den älteren Probanden ist anzunehmen, daß die konfligierenden unterschiedlichen Perspektiven in der Reflexion einer Handlungsentscheidung

spontan präsent sind. Hier bieten die unterschiedlichen Aufgabenstellungen einen „context of justification“, in dem die Probanden ihre Deutung der Situation und ihre Entscheidung in zunehmend konsistenter und umfassender Weise begründen und rechtfertigen können.

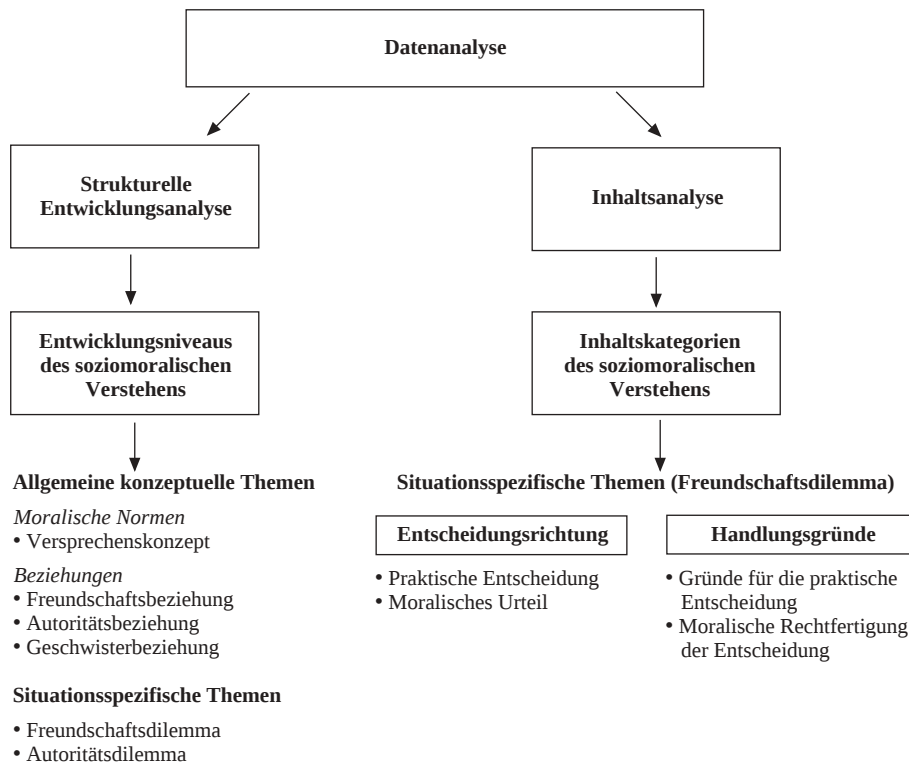
4.5 Auswertung der Interviews

Die Auswertung der Interviews erfolgte auf der Basis der englischen Übersetzungen der transkribierten Interviewprotokolle. Nach Wahl, Honig und Gravenhorst (1982) stellen Interviewprotokolle eine „Realität dritter Ordnung“ dar, die sich sowohl von der Realität der Erhebungssituation und der Realität der Tonbandaufzeichnung unterscheidet. Es wäre möglich, von Übersetzungen als einer „Realität vierter Ordnung“ zu sprechen, da auch durch Übersetzungen Bedeutungsgehalte modifiziert werden können. Da im Falle unserer Untersuchung die Auswertung der Interviews von deutschen Studenten und Studentinnen durchgeführt wurde, ließe sich noch eine weitere Realitätsebene hinzufügen. Diese aus Gründen der Forschungsstrategie unvermeidbare Situation wurde dadurch zu kompensieren versucht, daß die Zuordnungen des Materials zu Entwicklungsstufen und Inhaltskategorien durch Personen überprüft wurde, die muttersprachlich isländisch oder englisch sprachen. Die geradezu perfekte Übereinstimmung der Aussagen, die sich an vielen Stellen mit den Beispielen in den Auswertungsmanualen von Colby u.a. (1983) und Selman und Jaquette (1977) ergab, läßt es als gesichert erscheinen, daß die prototypischen Denkstrukturen der Probanden trotz der spezifischen sprachlichen Bedingungen dieser Untersuchung adäquat erfaßt werden konnten. Zwei Formen der Datenauswertung wurden vorgenommen: (1) kognitiv-strukturelle Analysen und (2) Inhaltsanalysen (vgl. Abb. 5).

4.5.1 Kognitiv-strukturelle Analysen

Die Aussagen der Probanden wurden zunächst den thematischen Einheiten (situationsspezifische und konzeptuelle Themen) zugeordnet. Dabei mußten die Kodierer/innen wie die Interviewer/innen die Perspektive der befragten Kinder und Jugendlichen übernehmen, um den Sinn- und Bedeutungsgehalt der Aussagen zu identifizieren. Die für die Kodierung wesentlichen Aspekte der Aussagen wurden – auch für die spätere Überprüfbarkeit – schriftlich auf speziellen Formblättern festgehalten. Die Aussagen zu jedem Thema bilden separate Kodiereinheiten, um meßtheoretisch Unabhängigkeit der Themen zu gewährleisten. Die empirische Unabhängigkeit der Kodierung der einzelnen Themen ist Grundlage für die statistische Analyse der Themen als unterschiedliche Performanzkontexte. Diese Vorgehensweise bei der Auswertung ist zunächst performanz- und nicht kompetenzorientiert. Denn die Kodierung erfaßt die Komplexität der Argumentation innerhalb *eines* thematischen Komplexes und nicht die höchste erreichte Komplexität, die sich unter Berücksichtigung der anderen Kontexte zeigen kann.

Abbildung 5: Formen der Datenauswertung



Die Vorgehensweise verzichtet also zunächst auf die hermeneutische Einheit des Textes, obwohl die einzelnen Aspekte oder Themen ihre genaue Bedeutung erst in der Gesamtheit der Themen erschließen. Sie hat jedoch den Vorteil, daß sie eine differenzierte entwicklungstheoretische Erfassung der Verarbeitung unterschiedlicher Inhalte bzw. Themen ermöglicht. Die Einheit des Verstehens ergibt sich über das Gesamt der Kodierungen, die unter kompetenztheoretischen Gesichtspunkten (höchstes Entwicklungsniveau) wie auch unter performanztheoretischem Aspekt (modales Entwicklungsniveau oder Mittelwert) analysiert werden können. Um eine übergreifende hermeneutische Sichtweise auf ein Interview neben der molekularen Analyse der Themen zu erhalten, wurden für das Freundschaftsdilemma zwei übergreifende Werte bzw. für das Autoritätsdilemma ein übergreifender Wert des Verstehens unter holistischen Gesichtspunkten kodiert, das heißt unter Einbeziehung aller relevanten Informationen über die situationsspezifischen Themen hinweg.

(1) *Definition der Entwicklungsstufen:* Die Aussagen zu den jeweiligen Themen wurden in einem verallgemeinernden Schritt zu „konzeptuellen Kategorien“ (Glaser & Strauss, 1967) zusammengefaßt. Dies sind in unserer Untersuchung die entwick-

lungstypischen stufenspezifischen Deutungsmuster bzw. Formen des Verstehens der Themen. In der Definition der Entwicklungsstufen orientierten wir uns an den Auswertungsverfahren, in denen Entwicklungsstufen und Entwicklungssequenzen des sozialen und moralischen Verstehens definiert worden waren (insbesondere Damon, 1977; Selman & Jaquette, 1978; Youniss, 1980; Colby u.a., 1987). Da in dem Auswertungsmanual von Colby u.a. kaum Kodierbeispiele für Stufe 1 des moralischen Urteils vorliegen und auch die Beispiele der Stufe 2 inhaltlich eingeschränkt sind, mußten für die Auswertung des Autoritätsdilemmas ebenfalls zusätzliche konzeptuelle Kategorien erarbeitet werden (vgl. v. Rosen, 1987; Keller, Eckensberger & v. Rosen, 1989).

Die Definition der Entwicklungsniveaus erfolgte in mehreren Schritten. Die theoretisch relevanten Aussagen zu einem Thema wurden nach der Vorgehensweise von Colby u.a. (1987) unter entwicklungslogischen Gesichtspunkten der Differenzierung und Koordination der Kategorien des naiven Handlungsverstehens den Entwicklungsniveaus zugeordnet. Die strukturtheoretische Analyse wurde in Anlehnung an Loevingers (1976) Vorgehensweise durch den Vergleich der semantischen Ähnlichkeit von Aussagen ergänzt. Die Festlegungen von zwei Beurteilern wurden jeweils von einem dritten Beurteiler auf Konsistenz und Trennschärfe überprüft, indem die Aussagen anhand der Kriterien zugeordnet werden mußten. Die erste vorläufige Definition der themenspezifischen Entwicklungsniveaus wurde anhand der Probeinterviews von etwa 20 Interviews mit Jungen und Mädchen der jeweiligen Altersgruppe gewonnen. Diese Interviews wurden durch etwa 15 weitere Interviews aus der Stichprobe ergänzt (etwa 15 % einer jeweiligen Altersgruppe). Für jedes Thema wurden volle und transitionale Übergangsstufen bestimmt (0, 0–1, 1, 1–2, 2, 2–3, 3; vgl. Keller, 1984; Keller & Wood, 1989; Keller & Edelstein, 1990). Für die Kodierung eines Themas wurden jeweils alle Aussagen zu diesem Thema herangezogen. Die Kodierung bildet das höchste Argumentationsniveau in diesem Thema ab.

(2) *Beurteilerreliabilität*: Die Zuordnung der Aussagen zu den themenspezifischen Entwicklungsniveaus wurde in einer ersten Phase der themenspezifischen Reliabilitätsüberprüfung von zwei Beurteilern an zehn Probanden überprüft. Sofern die Ergebnisse dieser Überprüfung nicht zu einer exakten Übereinstimmung von mindestens 80 Prozent der Aussagen zu einem Thema führten, wurde nach einer erneuten Präzisierung der Kriterien eine weitere Überprüfung an zehn Fällen vorgenommen und gegebenenfalls an einer weiteren Stichprobe von zehn Fällen wiederholt. Nach der vollständigen Festlegung der Kriterien wurden alle Interviews kodiert. Aussagen, die von den Beurteilern nicht zweifelsfrei zugeordnet werden konnten, wurden einer weiteren Klärung unterzogen. Revisionen der Definitionen wurden zum Teil auch nach der Erhebung von Interviews zum nachfolgenden Meßzeitpunkt vorgenommen. Von solchen Modifikationen waren vor allem die jeweils höchsten Entwicklungsniveaus des vorangegangenen Meßzeitpunktes betroffen, die erst im Zusammenhang mit der nächsten Altersgruppe genauer bestimmt werden konnten. In diesem Falle wurden alle betroffenen Fälle der vorangegangenen Altersgruppe rekodiert.

Die Reliabilitäten wurden im Unterschied zu Colby u.a. (1983) für die einzelnen Themen berechnet, und nicht nur über aggregierte Aussagen zu den dilemmaspezifisch konfligierenden Normen. Die Reliabilitäten zwischen zwei Beurteilern lagen für die einzelnen Themen zu den unterschiedlichen Meßzeitpunkten zwischen mindestens 80 Prozent und 95 Prozent exakter Übereinstimmung für die Kodierung von Halbstufenschritten. Die über alle Themen gemittelten Reliabilitäten betrugen im Freundschaftskontext 88 Prozent bei den 7jährigen, 85 Prozent bei den 9jährigen, 84 Prozent bei den 12jährigen und 87 Prozent bei den 15jährigen. Im Autoritätskontext lag die Beurteilerübereinstimmung bei den 12jährigen bei 84 Prozent, bei den 15jährigen bei 82 Prozent.

(3) *Wiederholungstestreliabilität*: Mit neun Probanden (fünf weiblich, vier männlich) im Alter von 12 Jahren, die an Trainingsinterviews teilgenommen hatten, wurde das vollständige Freundschaftsinterview nach vier Wochen noch einmal durchgeführt. Dabei ergaben sich für $n = 125$ kodierte Aussagen 29 Prozent Abweichungen. 16 Prozent der Aussagen waren positive Abweichungen um eine Halbstufe. 11 Prozent der Aussagen waren negative Abweichungen um eine Halbstufe. Nur 2 Prozent wichen positiv um zwei Halbstufen bzw. um eine volle Stufe ab. Wenn man einbezieht, daß die Interviewer/innen in den Probeinterviews erste Erfahrungen machten, so spricht dieses Ergebnis unter Berücksichtigung der Beurteilungsreliabilität für eine Stabilität der gemessenen Verstehensleistungen.

4.5.2 Inhaltsanalysen des soziomoralischen Denkens

Die kognitiv-strukturelle Analyse der Entwicklungsniveaus in den Themen ist lediglich auf den formalen Aspekt der Differenzierung und Koordination der Dimensionen des Handlungsverstehens bezogen. In der inhaltlichen Analyse der Argumente wird dagegen untersucht, welche Kategorien des Handlungsverstehens in den themenspezifischen Aussagen zum Ausdruck kommen und wie häufig diese Kategorien genannt werden. Die inhaltliche Auswertung erfolgte unter vollständiger Absehung von der kognitiv-strukturellen Analyse. Auf diese Weise sollte gewährleistet sein, daß Stufen und Inhalte als unabhängig gewonnene Daten miteinander empirisch in Beziehung gesetzt werden können.

(1) *Definition der Inhaltskategorien*

Die inhaltlichen Kategorien wurden für zwei Themen aus dem Freundschaftsdilemma bestimmt (vgl. Abb. 5):

- die Begründung der praktischen Handlungsentscheidung bzw. der Handlungsalternative im Sinne von Handlungsmotiven (wie entscheidet sich der Protagonist, warum?);
- die Begründung des moralischen Urteils bzw. der moralischen Rechtfertigung (was ist die richtige Entscheidung, warum?).

Sofern eine Aussage mehreren inhaltlichen Kategorien zuzuordnen war, wurden die einzelnen Teile dieser Aussage in der jeweils zutreffenden Kategorie kodiert. Im

Abbildung 6: Stufenspezifische inhaltliche Begründungen

Kategorien	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Objektinteresse	Guter Film, möchte ins Kino gehen	Letzte Vorstellung, einmaliges Angebot	Einmal sollte es auch in einer Freundschaft möglich sein, ins Kino zu gehen
Versprechen	Sie hat es versprochen, hat es zuerst versprochen	Wenn man etwas verspricht, muß man es halten, sonst ist es Betrug	Man muß ein Versprechen halten, sonst belastet es einen, sonst glaubt/vertraut einem niemand
Beziehung	Weil sie immer/oft/gern mit ihr spielt	Sie sind schon so lange befreundet, versteht sich so gut mit ihr, sie sind enge Freundinnen	Sie vertrauen sich, sie ist ihre engste Freundin, die mit ihr etwas besprechen möchte, was sie bedrückt

Unterschied zu Blasi (1977) wurden keine Gewichtungen nach primären und sekundären Gründen vorgenommen, da dies in dem vorliegenden Material nicht möglich erschien. So wurde beispielsweise die Aussage, daß die Protagonistin zur Freundin gehen wird, weil die Freundin sonst traurig ist und weil sie es ihr versprochen hat, zwei unterschiedlichen inhaltlichen Kategorien zugeordnet.

Das Kategoriensystem wurde unter gleichzeitiger Berücksichtigung des Materials aus allen Altersstichproben erarbeitet. Die Definition der inhaltlichen Kategorien erfolgte auf der Basis des handlungstheoretischen Schemas und in Anlehnung an inhaltsanalytische Auswertungssysteme von Blasi (1984), Eisenberg (1982), Shantz (1983) und Davidson, Turiel und Black (1983). Auf diese Weise wurde ein differenziertes Kategoriensystem der inhaltlichen Begründungen der praktischen Handlungsentscheidung und des moralischen Urteils entwickelt (Brink, Keller & Rosenfeld, 1991; Rosenfeld, 1991, S. 75, Abb. 16), das die unterschiedlichen Aspekte des Verständnisses von Situationen, Handlungen, Personen, Beziehungen und interpersonellen und moralischen Regeln erfaßte. Analysen der Häufigkeiten der Kategorien im Entwicklungsverlauf ergaben, daß viele Kategorien nur selten genannt wurden. Einige Kategorien bildeten außerdem lediglich unterschiedlich komplexe Formen einer übergeordneten inhaltlichen Kategorie und waren daher mit der Stufenzuordnung konfundiert.

Auf der Grundlage dieser Analysen wurde unter theoretischen und empirischen Gesichtspunkten eine Zusammenfassung der Kategorien so vorgenommen, daß die konzeptuelle Unabhängigkeit von Stufen und Inhalt gesichert ist (Keller & Jacobs, 1992). Im Unterschied zu Kohlbergs Konzeption, in der bestimmte Inhalte über die theoretische Stufenbestimmung ausgeschlossen werden, läßt sich in diesem System jede inhaltliche Kategorie auf jedem Strukturniveau definieren. Dies ist in Abbildung 6 für drei Kategorien beispielhaft dargestellt. Die übrigen sechs Kategorien sind in Abschnitt 5.5.2 angegeben.

(2) Beurteilerreliabilität

Für die Erstellung von Reliabilitäten wurden die Kodierungen von zwei Beurteilern wiederum von einem dritten Beurteiler überprüft. Die Reliabilität der Zuordnungen zu den Inhaltskategorien variierte für die differenzierten wie für die zusammengefaßten Kategorien in den verschiedenen Altersgruppen zwischen 80 und 95 Prozent Übereinstimmung zwischen zwei Beurteilern (vgl. Rosenfeld, 1991; Brink, 1992).

4.6 Vorgehensweise bei der Analyse der Daten

In den Abschnitten 5.1 bis 5.5 werden die Daten unter kognitiv-strukturtheoretischen Gesichtspunkten analysiert. In Abschnitt 5.1 werden zunächst die Entwicklungsniveaus für die einzelnen Themen des soziomoralischen Verstehens qualitativ beschrieben. Im Mittelpunkt steht dabei das Freundschaftsdilemma als das zentrale Verfahren dieser Untersuchung. In Abschnitt 5.2 werden die Verteilungen der Entwicklungsstufen für die einzelnen Themen zu den unterschiedlichen Meßzeitpunkten berichtet, und zwar für die beiden Aufgabenkontexte (Freundschafts- und Autoritätsdilemma und die jeweils zugehörigen Konzepte). Dabei werden auch die Verteilungen der individuellen Kompetenzwerte und der individuellen Modalwerte einbezogen. Im nächsten Schritt werden Entwicklungssequenzen über die Meßzeitpunkte hinweg für die einzelnen Themen anhand von Regressionen und Progressionen überprüft. Schließlich wird die intraindividuelle Homogenität bzw. Variabilität in der Verteilung der Entwicklungsstufen für die Themen innerhalb der beiden Aufgabenkontexte sowie aufgabenübergreifend untersucht.

In den Abschnitten 5.3 und 5.4 geht es um die statistische Analyse intraindividuel-ler und interindividueller Differenzen in der Entwicklung. Um die komplexe Frage nach intraindividuellen Entwicklungsverläufen und interindividuellen Entwicklungsunterschieden adäquat zu untersuchen, schien das Verfahren der multifaktoriellen, multivariaten meßwiederholten Varianzanalyse optimal geeignet. Es bietet die Möglichkeit, gleichzeitig mehrfach gestufte Meßwiederholungsfaktoren (sogenannte „within-subject factors“) und differentielle Faktoren („between-subject factors“) in das Modell einzubeziehen (vgl. Keller & Wood, 1989; Schröder, 1989). Dabei werden mittels der Meßwiederholungsfaktoren die intraindividuellen Unterschiede zwischen verschiedenen Aufgaben (d.h. Themen des soziomoralischen Verstehens) oder die intraindividuellen Veränderungen innerhalb der einzelnen Aufgaben (bzw. Themen) über die Zeit, das heißt über mehrere Meßzeitpunkte hinweg überprüft. Anhand der differentiellen Faktoren wird der Einfluß von Geschlecht, Lehrerurteil und Schicht (in der Stadtstichprobe) bzw. des Geschlechts in der Landstichprobe überprüft.

Wir haben uns für das varianzanalytische Verfahren entschlossen, weil es kein non-parametrisches Verfahren gibt, welches es ermöglicht, die intra- und interindividuellen Faktoren in einem Modell zu erfassen. Es ist uns bewußt, daß das Verfahren gewissen statistischen Voraussetzungen unterliegt. Dies betrifft die Annahme der Normalverteilung sowie der Homogenität der Varianz-Kovarianz-Matrix

(Sphärizität). Für Fälle, in denen diese Voraussetzungen nicht erfüllt waren, wurde eine Korrektur der F-Statistiken vorgenommen (Huynh & Feld, 1976; Huynh, 1978; Schröder, 1989, S. 118). Es wurden insgesamt vier Modelle mehrfaktorieller, multivariater meßwiederholter Varianzanalysen berechnet, und zwar jeweils für die beiden Aufgabenkontexte (Freundschaft bzw. Autorität) sowie für die beiden Stichproben (Stadt und Land). In jedes Modell wurden die jeweils relevanten situationsspezifischen und konzeptuellen Themen über die erhobenen Meßzeitpunkte hinweg als Meßwiederholungsfaktoren (Thema, Entwicklung) einbezogen und die jeweils vorhandenen differentiellen Variablen der Stichproben als Gruppenfaktoren (für die Stadtstichprobe: Lehrerurteil, Geschlecht und Schicht bzw. für die Landstichprobe: Geschlecht). Die Landstichprobe diente zugleich der Validierung der intraindividuellen Effekte, das heißt, es wurde überprüft, inwieweit die Entwicklungsverläufe der Themen und die Entwicklungsunterschiede zwischen Themen über beide Stichproben hinweg generalisierbar sind.

Die meßwiederholten Varianzanalysen wurden mit Hilfe des Statistikprogramms SAS, Version 6, und der Prozedur GLM (Allgemeines Lineares Modell) berechnet. Für Einzelvergleiche haben wir nicht auf die im Programm berechneten multiplen Mittelwerttests zurückgegriffen, da hierbei keine mehrstufigen Meßwiederholungsfaktoren berücksichtigt werden. Wir haben daher die Einzelvergleiche zwischen Gruppen für die intraindividuellen Faktoren (Meßzeitpunkt und Thema) sowie deren Interaktion mit anderen Faktoren mittels T-Tests für abhängige Stichproben berechnet. Aus Gründen der Konsistenz wurden auch Mittelwertunterschiede der interindividuellen Faktoren (Lehrerurteil, Schicht, Geschlecht) sowie deren Interaktionen mittels T-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Wegen der Mehrfachtestung wurden die Signifikanzniveaus der T-Tests für die jeweiligen Faktoren und Interaktionen nach der Formel $\alpha = 1 - (1 - \alpha')^{1/m}$ mit m = Anzahl der T-Tests (Bortz, 1989) fehlerkorrigiert.

Abschnitt 5.5 befaßt sich mit der Analyse von Inhalten (Entscheidungsrichtung und Inhaltskategorien der praktischen und moralischen Begründung von Entscheidungen) und mit dem Zusammenhang von Inhalt, Entwicklungsniveau des Verstehens und Aufgabenkontext. Für die statistischen Analysen wurde neben χ^2 -Tests und Mittelwertvergleichen ein loglineares Modell berechnet. Dieses Verfahren wurde herangezogen, weil es ermöglicht, den mehrdimensionalen Zusammenhang zwischen kategorialen Daten zu erfassen.

Das loglineare Modell wurde im Statistikprogramm SPSSX, Version 4.1, berechnet. Die HILOG-Prozedur berechnet zunächst ein saturiertes Modell, das, in varianzanalytischer Terminologie, alle Haupteffekte und Interaktionen enthält. In einer schrittweise durchgeführten Modelloptimierung geht es darum, ein Modell zu finden, das möglichst wenige statistisch bedeutsame Effekte enthält und zugleich die Daten gut erklärt. Beginnend mit der komplexesten Interaktion wird jeder Interaktionsterm herausgenommen, der keinen statistisch signifikanten Beitrag zur Erklärung der Daten leistet. Das beste Modell besteht dann nur noch aus signifikanten Interaktionen und Haupteffekten, wobei zu berücksichtigen ist, daß im Falle von signifikanten Interaktionen die enthaltenen Haupteffekte nicht notwendigerweise signifikant sind.

Analog zur Varianzanalyse können auf der Basis des Modells Einzelvergleiche zwischen den Kategorien berechnet werden. Diese Einzelvergleiche wurden mit der Prozedur LOGLINEAR berechnet.

Es sei an dieser Stelle noch darauf hingewiesen, daß für die Analysen zu den unterschiedlichen Fragestellungen leicht unterschiedliche Fallzahlen zur Verfügung stehen. Die deskriptiven Analysen in Abschnitt 5.2 beziehen sich auf alle vorhandenen Fälle. Für die Analysen in den Abschnitten 5.3 und 5.4 war es notwendig, jene Fälle auszuschließen, die nicht über alle Meßzeitpunkte hinweg vorlagen. Einzelne fehlende Werte für Probanden wurden durch individuelle Mittelwerte im jeweiligen Aufgabenkontext zum jeweiligen Meßzeitpunkt ersetzt. In nennenswertem Umfang war dies nur für einzelne Themen im Freundschaftsdilemma in der Altersgruppe der 7jährigen notwendig sowie für ein Thema im Autoritätsdilemma. Für die fehlenden Werte gibt es unterschiedliche Gründe:

Im Thema „moralische Bewertung der Entscheidung“ wurden bei den 7jährigen nur die Probanden befragt, welche die Entscheidungsrichtung „Freund“ gewählt hatten. Diese Entscheidung wurde aus ethischen Überlegungen getroffen, da die Kinder nicht durch „Moralisierung“ verunsichert werden sollten. Da zu diesem Meßzeitpunkt die Mehrheit der Probanden für die Entscheidungsrichtung „Kino“ optierte, liegen für dieses Thema nur Daten von 31 Probanden vor. (In einer späteren Zusatzuntersuchung der Querschnittstichprobe wurde dieses Thema auch bei 7jährigen Probanden untersucht; vgl. Abschnitt 4.5.1.) Das Thema „Wiedergutmachungsstrategien“ liegt nur bei 42 Probanden vor. Hier ergeben sich fehlende Werte dadurch, daß die 7jährigen zu diesem Thema keine oder keine kodierbare Antwort geben konnten. Im Autoritätsdilemma liegt in der Stadtstichprobe der 15jährigen das Autoritätskonzept nur bei 83 Probanden vor, wobei die Gründe für die fehlenden Werte unklar sind. Fehlende Werte in diesen Themen wurden für die Varianzanalysen durch den individuellen Mittelwert der aufgabenspezifischen Themen ersetzt.

Das konzeptuelle Verständnis von Intimität in Freundschaften wurde bei den 7jährigen Probanden der Stadtstichprobe nicht erhoben. Als annähernder Vergleichswert wurde für alle Probanden die in dieser Altersgruppe verfügbare Information zum Thema „Freundschaftsmotivation“ herangezogen (warum sind Freunde/Freundinnen wichtig, warum braucht man einen richtigen Freund/eine richtige Freundin). Diese Variable wurde nicht in die Varianzanalyse, sondern lediglich in die post hoc Mittelwertvergleiche einbezogen.

Für die Perspektive des neuen Kindes konnte keine Variable für die quantitativen Analysen gebildet werden, da hier über alle Meßzeitpunkte hinweg erheblich weniger Probanden zur Verfügung standen als für die anderen Themen. Das Thema wurde daher nur in die qualitativen Beschreibungen der Entwicklungsstufen, nicht aber in die quantitativen Analysen aufgenommen.

Aufgrund fehlender Datenpunkte in den komplexen qualitativen Interviews und auch aus methodischen Gründen war es notwendig, für die statistischen Analysen die Datenmenge zu reduzieren. Auf der Basis der umfassenden Dilemma-Themen wurden acht situationsspezifische Variablen bzw. Themen gebildet, die sich auf einzelne Themen oder auf Themenkomplexe beziehen. Außerdem wurden zwei situations-

spezifisch übergreifende Variablen bzw. Themen gebildet, die sich themenübergreifend auf das Insgesamt der Aussagen beziehen. Im Kontext der Freundschaftsaufgabe wurden folgende Variablen gebildet (vgl. Abschnitt 4.2.4):

- Definition des Konflikts (*Situationsdefinition*),
- Entscheidungsrichtung (*Freund/Kino*),
- Praktische Begründung (*Begründung für „Freund“, Begründung für „Kino“*),
- Moralische Begründung (*moralische Bewertung*),
- Perspektiven (*Perspektive „Aktor“*: alle Aussagen aus der Perspektive des Aktors sowie die Folgen für die Beziehung; *Perspektive „Freund“*: alle Aussagen aus der Perspektive des Freundes),
- Strategien (*Verhandlungsstrategien*: alle Aussagen zu Verhandlungsstrategien gegenüber Freund und neuem Kind; *Wiedergutmachungsstrategien*: alle Aussagen zu Kompensationen gegenüber Freund und neuem Kind).

Außerdem wurden zwei übergreifende Werte des situationsspezifischen Verstehens anhand aller relevanten Äußerungen im Dilemma von den Beurteilern übergreifend beurteilt:

- *Freundschaft* (situativ) (alle Aussagen, in denen auf die Freundschaft Bezug genommen wird, unabhängig davon, ob diese Aussagen deskriptiv oder präskriptiv getroffen werden),
- *Konflikt* (situativ) (alle Aussagen, in denen der interpersonal-moralische Gehalt des Konfliktes zum Ausdruck kommt).

Im Kontext der Autoritätsaufgabe entsprechen die Variablen weitgehend den Themen des Interviews. Folgende situationsspezifische und übergreifende Variablen wurden definiert:

- *Urteilsrichtung* „informieren/nicht informieren“,
- *moralisches Urteil* „informieren“,
- *moralisches Urteil* „nicht informieren“,
- *Eigentum* (situativ),
- *Versprechen* (situativ),
- *Konsequenzen* (situativ),
- *moralisches Verständnis* (situativ) bezieht sich auf das Insgesamt der Aussagen, in denen das moralische Konfliktverständnis zum Ausdruck kommt.

Kapitel 5

Ergebnisse der empirischen Untersuchung

5.1 Qualitative Beschreibung der Entwicklungsniveaus des soziomoralischen Verstehens

Im folgenden werden die Entwicklungsniveaus des soziomoralischen Verstehens für die vier konzeptuellen Themen (allgemeines Verständnis von Beziehungen und Versprechensnorm) sowie für die situationsspezifischen Themen im Freundschaftsdilemma und das situationsspezifisch übergreifende Konfliktverständnis ausgeführt. Wir beschreiben hier nur die vollen Entwicklungsstufen. Die vollen Stufen und die Zwischenstufen sind in einem umfassenden Manual beschrieben (Keller u.a., unveröffentlichtes Manuskript). Die Entwicklungsstufen der situationsspezifischen Themen des moralischen Urteils im Autoritätsdilemma wurden in Anlehnung an das Manual von Colby u.a. (1987) kodiert und für die Stufen 1 und 2 um die Gesichtspunkte genuin empathischer und moralischer Argumentationen erweitert (v. Rosen, 1987; Keller, Eckensberger & v. Rosen, 1989; Keller, 1990).

Abbildung 7 gibt einen Überblick über die Stufen des Verständnisses von Perspektiven sowie korrespondierend dazu das Verständnis von Handlungen und Handlungsfähigkeit. Die Beschreibung der Stufen stellt dar, wie die Kategorien des naiven Verständnisses von Handlungen, Personen, Beziehungen und Regeln zunehmend differenziert und koordiniert werden. Im allgemeinen Verständnis von Beziehungen unterscheiden wir die drei Beziehungstypen (Freundschafts-, Geschwister- und Elternbeziehung) dann, wenn Argumente für einen Beziehungstyp prototypisch sind.

5.1.1 Stufenspezifische Definitionen der situationsspezifischen und der konzeptuellen Themen im Freundschaftsdilemma

Stufe 0

(1) Konfliktverständnis (situationsspezifisch)

Auf diesem Niveau besteht kein Verständnis für unterschiedliche subjektive Perspektiven. Der Akteur wird nicht als eine Person interpretiert, die sich mittels Gründen zwischen konfligierenden Optionen entscheidet. Der normative Gehalt der Situation wird nicht wahrgenommen. Folgen können ausschließlich im Lichte eigener Interessen und nicht im Lichte von Regeln oder der Betroffenheit anderer gesehen werden. Handeln ist nicht strategisch.

Abbildung 7: Entwicklungsstufen des Verständnisses von Perspektiven und Handlungen im Freundschaftsdilemma

Stufe	Verständnis von Perspektiven	Verständnis von Handlungen und Handlungsfähigkeit
0	Keine adäquate Differenzierung subjektiver Perspektiven	- Handlungskonflikte werden nicht wahrgenommen - Isolierte Handlungen - Kein Konzept von Handlungsfähigkeit
1	Differenzierung subjektiver Perspektiven vom Standpunkt individueller Interessen, Gefühle und Erwartungen	- Bewußtsein konfligierender Optionen - Handlungssequenzen (Handlung in Reaktion auf Handlung) - Konzept von Handlungsfähigkeit als Planung von Handlungen im Lichte von Folgen
2	- Beginnende Intersubjektivität - Koordination subjektiver Perspektiven im Lichte intersubjektiver Perspektiven	- Handlungen/Interaktionen im Lichte konkreter Verhaltensregeln - Konzept von Handlungsfähigkeit als Orientierung an legitimen gemeinsamen Standards
3	- Beobachterperspektive - Koordination generalisierter Perspektiven (Normen) mit partikularen Perspektiven (Personen, Situationen) - Generalisierung und Individualisierung - Idealer Rollenwechsel	- Handlungskonflikt als Beziehungskonflikt - Handlungen auf Herstellung und Aufrechterhaltung von Vertrauen ausgerichtet - Konzept von Handlungsfähigkeit als moralische Verantwortung

- (a) *Situationsdefinition*: Der Konfliktgehalt der Situation wird nicht verstanden. (Was ist das Problem in der Geschichte? Ich weiß nicht.)
- (b) *Entscheidungsbegründung*: Kein Verständnis eines intentionalen Subjekts, das sich nach dem Abwägen von Gründen entscheidet, ausschließlich Fokussierung auf hedonistische Gratifikationen. (Warum geht S. ins Kino/zu seinem Freund? Weil es Spaß macht.)
- (c) *Handlungsfolgen*: Können nicht wahrgenommen werden oder werden in der *Aktorperspektive* lediglich unter dem Aspekt der Befriedigung oder Nichtbefriedigung hedonistischer Bedürfnisse des Aktors antizipiert. (Wie fühlt sich S., wenn sie ins Kino geht? Gut.) Die *Betroffenenperspektive* wird ausschließlich aus der Perspektive der Bedürfnisse des Aktors interpretiert. (Wie fühlt sich die Freundin? Gut, sie spielt mit den Barbies.)
- (d) *Moralische Bewertung*: Kein Verständnis der Frage bzw. ausschließlicher Rekurs auf hedonistische Gesichtspunkte. (Was ist die richtige Entscheidung? Ich weiß nicht/ins Kino bzw. zur Freundin gehen, weil es schön ist/Spaß macht.)
- (e) *Strategien*: Es gibt keine *Verhandlungsstrategien*. Eine Entscheidung, die die Interessen und Erwartungen der Freundin verletzt, wird weder verborgen noch entschuldigt oder gerechtfertigt. Die Handlung wird unter Rekurs auf hedonistische Motive mitgeteilt. (Er sagt dem Freund, er ist ins Kino gegangen. Warum? Weil es Spaß macht.) Es besteht kein Verständnis für *Wiedergutmachungsstrategien*.

(2) Allgemeines Verständnis von Versprechen

Kein Verständnis von Versprechen als Verpflichtung in dem Sinne, daß ein Akteur sich intentional an eine bestimmte Handlung bindet. Die Einhaltung von Versprechen ist nicht verbindlich, sondern abhängig von subjektiven Bedürfnislagen. (Muß man ein Versprechen halten? Nein/ich weiß nicht.)

(3) Allgemeines Verständnis von Beziehungen

Beziehungen definieren sich über positiv erfahrene Handlungen (miteinander spielen, Dinge miteinander tun) und Gratifikationen (Geschenke bekommen [Eltern]) sowie über die Abwesenheit negativer Handlungen (nicht an den Haaren ziehen, streiten, prügeln [Freundschaft, Geschwister]).

Stufe 1

(1) Konfliktverständnis (situationsspezifisch)

Auf diesem Niveau beginnt ein Verständnis für die subjektiven Perspektiven anderer, sich auszudifferenzieren. Die Unterscheidung von subjektiven Perspektiven erfolgt im Hinblick auf unterschiedliche Bedürfnisse, Erwartungen und Interessenlagen als differenzierende Gesichtspunkte. Das Selbst wie auch andere Personen können jetzt als Subjekte erfahren werden, die einen Anspruch auf die Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse und Erwartungen haben. Werden solche Ansprüche verletzt, so wird dies als problematisch erfahren. Unter diesem Gesichtspunkt kann zwischen faktischen Präferenzen und Präferierbarkeit differenziert werden. Das Selbst kann die Folgen eigener Handlungen für andere vom Standpunkt der anderen her begreifen und beurteilen. Gebunden an konkrete Personen und deren spezifische Beziehungen kann das Handeln sich an den faktischen Regularitäten etablierter gemeinsamer Handlungsmuster orientieren. Diese Regularitäten bilden die Vorläufer für die Sollgeltung von Regeln, wie sie auf dem nächsten Niveau zum Ausdruck kommt. Der normative Aspekt des Versprechens wird auf diesem Niveau nicht spontan angesprochen.

- (a) *Situationsdefinition*: Es wird gesehen, daß der Akteur zwischen zwei konfligierenden Handlungsalternativen (Wünschen, Forderungen, Erwartungen) entscheiden muß. (Sie weiß nicht, ob sie ins Kino oder zur Freundin gehen soll.)
- (b) *Entscheidungsbegründung*: Entscheidungen werden als motiviert und begründbar verstanden. Gründe für Entscheidungen sind *subjektive Ego-bezogene* Motivlagen von Selbst oder *alter-bezogene* Motive (der Akteur geht ins Kino, weil er so gern den Film sehen möchte/mit dem neuen Kind spielen möchte; er geht zum Freund, damit der Freund nicht allein ist/nicht wartet) oder auch pränormative oder interpersonale *Verbindlichkeiten* (ins Kino gehen, weil er eingeladen wurde; zum Freund, weil er oft/immer mit ihm spielt). Die Verbindlichkeiten haben noch nicht den Gehalt der folgenden Stufe, wo Entscheidungen im Hinblick auf die Geltung moralischer Regeln getroffen werden.
- (c) *Handlungsfolgen*: Aus der Betroffenenperspektive wird gesehen, daß Handlungen von Ego die Bedürfnisse, Erwartungen und Gefühle von Alter verletzen können

(wenn der Akteur ins Kino geht, dann fühlt sich der Freund nicht gut, oder auch: er ist verärgert, weil er auf den Akteur wartet). Auch quasimoralische Bewertungen der Handlung können als Handlungsfolgen aus der Perspektive der Betroffenen antizipiert werden (der Freund findet das gemein). Weiterhin spielen konkrete Sanktionserwartungen eine Rolle: physische Sanktionen (verprügeln) oder Unterbrechung von Interaktionen (nicht mehr spielen). Folgen in der Akteurperspektive fokussieren auf subjektive Motive des Akteurs (fühlt sich gut, wenn es ein guter Film ist; schlecht, wenn es ein langweiliger Film ist). Die Antizipation der Folgen für Betroffene wird aus der Akteurperspektive im Sinne beginnender empathischer Gefühle oder Schuldgefühle möglich (der Akteur fühlt sich gut, aber nicht nur gut/etwas schlecht, weil er nicht zum Freund geht). Folgen für das dritte Kind spielen auf dieser Stufe keine Rolle.

- (d) *Moralische Bewertung*: Die „Richtigkeit“ einer Handlungsentscheidung wird unter pränormativen Gesichtspunkten beurteilt, und zwar vorzugsweise im Hinblick auf globale negative Bewertungen (es ist nicht richtig/gemein, nicht zur Freundin zu gehen) oder im Hinblick auf Handlungsfolgen (es ist richtig, zur Freundin zu gehen, sonst wartet sie).
- (e) *Strategien*: Einerseits besteht jetzt ein Wissen darum, daß eine Handlungsentscheidung, die die Interessen und Erwartungen der Freundin verletzt, ihr gegenüber mitteilungs-pflichtig ist. Das Wissen um die Fragwürdigkeit der Handlungsentscheidung und um deren negative Folgen läßt den Akteur in *Verhandlungsstrategien* auch *strategisch* handeln und die Verantwortung für die Handlung leugnen: Die Handlung (daß man ins Kino gegangen ist) oder auch Teile der Handlung (mit wem man ins Kino gegangen ist) werden vor dem Betroffenen verborgen, oder der Akteur stellt sich als abhängig von bestimmten Zwängen dar (er konnte nicht kommen, er mußte ins Kino gehen). Rudimentäre Formen *kommunikativen Handelns* bestehen andererseits darin, daß dem Freund die Änderung der Handlungsintention vorher mitgeteilt wird. Zu einer Verhandlung mit dem Betroffenen und auch zu einer konsens-suchenden rechtfertigenden Begründung kommt es jedoch nicht. Wiedergutmachungsstrategien beziehen materiale Kompensationen ein (er gibt ihm Bonbons/er geht auch mit ihm ins Kino).

(2) Allgemeines Verständnis von Versprechen

Die Einhaltung von Versprechen wird als verbindlich gesehen, wobei ein Widerspruch zur tatsächlichen Einhaltung bestehen kann. Die Sollgeltung des Versprechens gründet auf einem Verbotsaspekt (man muß ein Versprechen halten/es ist verboten, Versprechen nicht zu halten, zu betrügen), der durch eine Berufung auf Autoritäten gestützt werden kann (Gott/Eltern haben es verboten).

(3) Allgemeines Verständnis von Beziehungen

Beziehungen definieren sich über gemeinsame Handlungen und ihre Dauer (daß man oft miteinander spielt [Freundschaft]) und Reziprozität (daß man Dinge teilt,

abwechselt), über Handlungspräferenzen (die gleichen Spiele mögen [Freundschaft]) sowie über Handlungserwartungen (daß man nett ist). Nur in der Eltern-Kind-Beziehung ist auch Gehorsam von Bedeutung (Kinder sollen den Eltern gehorchen).

Stufe 2

(1) Konfliktverständnis (situationsspezifisch)

Auf diesem Niveau ist eine klare Unterscheidung zwischen subjektiv-partikularen und intersubjektiv richtigen Perspektiven oder Handlungsorientierungen möglich. Handlungen orientieren sich nicht mehr ausschließlich an den Regularitäten, sondern auch an Regeln, das heißt an normativen Erwartungen, die Ego und Alter wechselseitig als berechtigt anerkennen. Diese Regeln werden als isolierte moralische Forderungen konzeptualisiert, die in abstrakter Allgemeinheit (Anonymisierung) geltend gemacht werden. Die moralische Bewertung eigenen und fremden Handelns erfolgt im Rekurs auf Regeln, und die Koordination subjektiv-partikularer und intersubjektiv richtiger Perspektiven erfolgt im kritisch-reflexiven Rückbezug auf das Selbst. Das Verständnis der „inneren Welt“ von Alter gewinnt eine moralische Dimension. Doch wird der Konflikt noch nicht als ein innerer Konflikt eines moralischen Selbst verstanden: Ego beurteilt sein Handeln aus der Perspektive des konkreten Anderen und nicht – wie auf der nächsten Stufe – anhand der Standards eines selbstevaluativen Systems. Kriterien der moralischen Präferierbarkeit sind an den „institutionellen Tatsachen“ festgemacht, wie sie durch den Akt der Versprechensabgabe geschaffen wurden. Interpersonale Normen resultieren aus den Verbindlichkeiten der Regularitäten konkreter Beziehungs- und Handlungsmuster.

- (a) *Situationsdefinition*: Im Verständnis des Konflikts wird der Beziehungsgehalt der Situation (der Freund mag das neue Kind nicht) oder der moralische Aspekt thematisiert (daß der Akteur ein Versprechen gegeben hat). Auf diesem Niveau kann einerseits ein klassischer moralischer Konflikt, nämlich der zwischen *Pflicht* und *Neigung* konstruiert werden: Er hat dem Freund versprochen zu kommen und möchte lieber mit dem Neuen ins Kino gehen. Andererseits kann die Situation auch rudimentär in der Form eines Konfliktes zwischen *unterschiedlichen Verpflichtungen* gedeutet werden, wobei das Versprechen gegenüber dem Freund mit empathischen Gefühlen gegenüber dem neuen Kind in Konflikt gerät. Die subjektiven Perspektiven von Handelndem und Betroffenen werden jetzt stärker herausgearbeitet und aufeinander rückbezogen, das heißt miteinander koordiniert. So wird jetzt spontan gesehen, daß die alte Freundin das neue Kind nicht mag, daß die Freundinnen sich schon lange kennen, daß sie sich immer an einem bestimmten Tag treffen und daß die Einladung genau mit diesem Zeitpunkt kollidiert. Zum anderen wird die zeitliche Abfolge der Ereignisse beachtet, und zwar daß der Akteur dem Freund ein Versprechen gegeben hatte, bevor er die Einladung erhielt. Diese Aspekte machen zugleich den Verpflichtungsgehalt der Situation aus, die bestimmte Handlungen notwendig werden läßt.
- (b) *Entscheidungsbegründung*: Gründe für die hypothetische Handlungsentscheidung, zum Freund zu gehen, beziehen sich jetzt auf den normativen Aspekt (daß

der Aktor dem Freund ein Versprechen gegeben hat, daß er ihn nicht betrügen möchte) und auf den interpersonalen Aspekt der Freundschaft (daß die beiden bessere/engere Freunde sind, daß sie sich länger und besser kennen). Die Tatsache der Einhaltung des Versprechens wird auch mit der Freundschaft begründet (der Aktor möchte seinen besten Freund nicht betrügen). Andere Typen von Gründen beziehen sich auf empathische Gesichtspunkte (daß der Freund unglücklich wäre, sich ausgeschlossen fühlt, wenn der Held nicht kommen würde) oder auf mögliche Konsequenzen der Nichteinhaltung des Versprechens für die Beziehung (weil der andere sonst nicht mehr sein Freund sein möchte).

- (c) *Handlungsfolgen*: Die Folgen einer Entscheidung werden spontan aus der Akteurperspektive rekonstruiert. Eine Entscheidung, welche die Interessen und Erwartungen des Freundes und die Verpflichtungen ihm gegenüber verletzt, wird unter normativen Gesichtspunkten als *Betrug* konzeptualisiert. Die Konsequenzen dieses Betrugs werden an die spezielle Gefühlsbeziehung zwischen Aktor und Freund rückgebunden: Der Freund fühlt sich in seinen moralischen und Beziehungsansprüchen betrogen und alleingelassen. Der Aktor seinerseits empfindet Schuldgefühle über einen solchen Betrug und die damit verbundene Verletzung der Gefühle des Freundes. Während die unmittelbaren Sanktionserwartungen jetzt zurücktreten, rücken die Folgen für die (moralische) *Bewertung* von Personen und die langfristigen *Beziehungsfolgen* ins Blickfeld. Aus der *Betroffenenperspektive* wird gesehen, daß der Freund den Aktor als jemanden beurteilt, der seine Versprechen nicht einhält (als einen Betrüger und als eine Person, mit der er nicht mehr Freund sein möchte). Die Entscheidung wird unter dem Gesichtspunkt ihrer unmittelbaren normativen und interpersonalen Folgen für Selbst und die Beziehung zwischen Selbst und Anderen gesehen.
- (d) *Moralische Bewertung*: Moralrelevante Gründe bestehen im *normativen* Gehalt der Situation (Versprechen, Betrug) sowie auch im *interpersonalen* Gehalt: Verpflichtungen, die sich aus der Freundschaftsbeziehung ergeben; Verhinderung einer Verletzung des Freundes sowie die Vermeidung eines Beziehungsabbruchs.
- (e) *Strategien*: Auf diesem Niveau differenzieren sich in den *Verhandlungsstrategien* *strategisches* und *kommunikatives* Handeln aus: Dem Aktor ist es (in gewissem Sinne als moralische Forderung) bewußt, daß er seine eigenen Handlungsintentionen und -pläne mit denen des Freundes koordinieren muß, zumal unter den Bedingungen der gegebenen Situation. Die bloße Mitteilung einer alternativen Entscheidung ist in diesem Falle nicht mehr hinreichend. Der Freund muß um Zustimmung gefragt werden (er fragt ihn, ob er ins Kino gehen kann). Als Gründe werden exzeptionelle Aspekte der Situation genannt, die sich sowohl aus der Qualität des Angebots ergeben (so ein toller Film, spielt das letzte Mal) wie auch – in sehr viel selteneren Fällen – aus der psychologischen Situation des neuen Kindes. Aus strategischen Gründen kann diese vorherige Kommunikation jedoch unterbleiben. Der Aktor geht dann ins Kino, ohne den Freund vorher zu fragen, weil er antizipiert, daß der Freund diese Entscheidung mißbilligen und eventuell verhindern würde. Die Angst vor den Folgen des Handelns für den Freund und die Beziehung führt zu unaufrichtigen Rechtfertigungen. Dem Freund werden Lügen, das heißt

unwahre, aber von diesem zu akzeptierende Gründe für die Nichteinlösung der Verabredung gegeben (er mußte mit seiner Mutter in die Stadt gehen, oder er mußte seine Großmutter besuchen). Die Verletzung der Aufrichtigkeit kann zu Schuldgefühlen führen. *Wiedergutmachungsstrategien* sind jetzt eher verbal.

(2) Allgemeines Verständnis von Versprechen

Ein Versprechen wird als eine Verpflichtung verstanden, die für ein Selbst moralisch verbindlich ist (ein Versprechen ist immer ein Versprechen/wenn man etwas fest versprochen hat, muß man es halten/man ist ein Betrüger, wenn man seine Versprechen nicht hält). Die Notwendigkeit der Einhaltung von Versprechen wird unter dem Aspekt der Aufrechterhaltung von Beziehungen (Freundschaft) und der Rücksichtnahme auf und Empathie mit dem von der Nichteinhaltung Betroffenen gesehen.

(3) Allgemeines Verständnis von Beziehungen

Beziehungen werden qualitativ unterschieden. Enge Beziehungen definieren sich über ihre zeitlich überdauernde gefühlsmäßige Qualität (daß man sich spontan oder schon lange mag, daß man sich schon lange kennt), durch gegenseitige Fürsorge (daß man füreinander da ist, sich hilft und unterstützt, daß man sich verzeiht) und auch durch Fairneß (seine Versprechen halten, Geheimnisse bewahren und sich nicht betrügen oder anlügen). In Freundschaften sind gemeinsame (Handlungs-)Interessen (ähnliche Hobbies) und Gespräche wichtig.

Stufe 3

(1) Konfliktverständnis (situationsspezifisch)

Die diesem Niveau zugrundeliegende Fähigkeit zur Einnahme einer „Beobachterperspektive“ läßt die Freundschaftsbeziehung selbst als ein System wechselseitiger Erwartungen ins Blickfeld treten. Die Komponenten des intersubjektiv Richtigen werden weiter ausdifferenziert: Einzelne Handlungsregularitäten und normative Regeln werden in ein System von Normen der Reziprozität integriert, wie sie für eine intime Freundschaftsbeziehung und allgemein für die Aufrechterhaltung einer guten Beziehung und für ein moralisches Selbst konstitutiv sind. Die Perspektiven von Ego und Alter sind an ein Rollenverständnis daran gebunden, wie man sich generell und speziell einem Freund gegenüber verhalten sollte. Die Norm der Reziprozität und ihre Derivate (Fürsorglichkeit, Verlässlichkeit, Aufrichtigkeit, Vertrauenswürdigkeit) bilden den übergeordneten Gesichtspunkt der Handlungsorientierung im Kontext von Beziehungen. Diesen Normen entsprechende Verpflichtungen werden Teil des selbst-evaluativen Systems, in dem die Verletzung von Verpflichtungen und Verantwortungen negative moralische Selbstbewertungen und Schuldgefühle zur Folge haben. Die Antizipation von Schuldgefühlen führt zu einer Orientierung des Handelns an diesen Normen. Die Ausrichtung an allgemeinen Normen impliziert jedoch, daß den spezifischen Bedingungen der Situation und der Handelnden Rechnung getragen wird. Die

normativen und Beziehungserwartungen sind für Ego und Alter gleichermaßen bindend, das heißt, Ego und Alter gehen davon aus (und können berechtigterweise davon ausgehen), daß sie in einer entsprechenden Situation das Handeln gleichermaßen an der Perspektive des Anderen orientieren würden. Die Fähigkeit zum hypothetischen Tauschen der Perspektiven ist grundlegend für dieses Niveau und sichert die Handlungsreziprozität im Sinne der „goldenen Regel“: so zu handeln, wie man möchte, daß der andere es tut.

- (a) *Situationsdefinition*: Neben den auf Stufe 2 bereits angeführten Aspekten des Versprechens und der Beziehung erlangen die situationsspezifischen Bedürfnisse und Probleme des Freundes besonderes Gewicht (daß der Freund mit dem Akteur reden möchte/daß er Probleme hat). Diese Probleme könnten als Beziehungsprobleme in der Freundschaft gedeutet werden, die durch die „Dreierkonstellation“ entstanden sind.
- (b) *Entscheidungsbegründung*: Die Probanden nehmen häufig spontan eine moralische Perspektive ein, so daß Gründe für die Entscheidung und die moralische Bewertung äquivalent werden. Die Entscheidung, zum Freund zu gehen, wird als notwendig und richtig begriffen, und zwar wegen des Versprechens, der Beziehung und der situationsspezifischen Bedürfnislage des Freundes. Die Notwendigkeit, ein Versprechen einzuhalten, wird generalisiert (wenn man ein Versprechen gegeben hat, muß man es auch einhalten/man muß das tun, was man zuerst versprochen hat/man muß sein Wort halten). Dies gilt allgemein, aber in besonderem Maße für einen engen Freund (ein Versprechen gegenüber dem besten Freund muß unbedingt gehalten werden). Die Gründe für die Einhaltung des Versprechens gegenüber dem Freund resultieren einerseits aus dem Konzept einer allgemeinen moralischen Glaubwürdigkeit und andererseits aus übergreifenden Beziehungserwartungen, in denen Vertrauen und Verlässlichkeit eine besondere Bedeutung haben. Empathische Rücksichtnahme auf die Gefühle des Freundes resultiert aus dem Bewußtsein um die Beziehung, wobei nicht nur generelle Beziehungsdimensionen (daß man sich schon so lange und intensiv kennt), sondern auch spezifische Aspekte der Situation (daß der Freund Probleme hat) Relevanz für die Entscheidung gewinnen. Ein verlässlicher Freund zu sein impliziert, daß die situationsspezifischen Bedürfnisse des Freundes gute, das heißt verpflichtende Gründe für Handlungen werden.
- (c) *Handlungsfolgen*: Die Folgen der Verletzung von Verpflichtungen gegenüber dem Freund werden nicht nur als Betrug, sondern auch als Vertrauensbruch gesehen, und zwar sowohl aus der Perspektive des betroffenen Freundes als auch aus der des Akteurs. Aus der *Aktorperspektive* entstehen Schuldgefühle (er würde ein schlechtes Gewissen haben, wenn er seinen Freund enttäuschen würde/kein guter Freund wäre). Umgekehrt führt auch die Entscheidung, zum Freund zu gehen, zu Schuldgefühlen gegenüber dem neuen Kind, das als jemand gesehen wird, der Anspruch auf Hilfe hat. Das moralische Selbst definiert sich über allgemeine Normen und über die Freundschaftsbeziehung, das heißt darüber, wie man sich als glaubwürdige und vertrauenswürdige Person und als ein guter, loyaler und vertrauenswürdiger Freund verhalten sollte. Der Bruch von Versprechen wird aus der

Betroffenenperspektive als Zerstörung von Vertrauen und Intimität gesehen. Die Folgen einer Handlung werden vom Standpunkt der Betroffenen aus bemessen, in dessen Perspektive sich der Handelnde versetzt, und vom Standpunkt der Beziehung zwischen Aktor und Betroffenen.

- (d) *Moralische Bewertung*: Im Unterschied zur Entscheidungsbegründung, bei der im Sinne einer interpersonalen und moralischen Notwendigkeit die Perspektive des Freundes dominant wird, erfolgt die Beurteilung der Entscheidung unter einer relativierenden Perspektive: Zwar wird die Entscheidung, zum Freund zu gehen, aufgrund des Versprechens, der Art der Beziehung und der spezifischen Lage des Freundes als richtig bewertet. Doch wird diese Entscheidung zugleich unter moralischem Gesichtspunkt auch als problematisch betrachtet, und zwar wegen der Hilfsbedürftigkeit des neuen Kindes. Die Gefühle der moralischen Verpflichtung bzw. Verantwortung werden jetzt nicht nur formal (Versprechen) oder partikular (Freundschaft) interpretiert, sondern auch auf Dritte generalisiert. Doch wird eine Entscheidung, mit dem neuen Kind zu gehen, nur dann als moralisch richtig bewertet, wenn eine vollständige Zustimmung des Freundes für eine solche Entscheidung erzielt werden kann.
- (e) *Strategien*: Die Unterscheidung zwischen *strategischem* und *kommunikativem Handeln*, wie sie auf dieser Stufe möglich ist, schließt eine Differenzierung zwischen legitimen und illegitimen Regulationsstrategien mit ein. Es gilt generell als problematisch, durch Handlungen bestimmte Tatsachen zu schaffen und diese *post hoc* zu rechtfertigen, ohne einen vorherigen Konsens hergestellt zu haben. Aus diesem Grund muß die Zustimmung des betroffenen Freundes für jede Änderung der Handlungsintention gesucht werden. Doch wird auf diesem Niveau kein Konsens über Verhandlungen gesucht – obwohl dies als „theoretische“ Möglichkeit gesehen wird –, sondern der Aktor interpretiert die Situation von vornherein im Lichte der Freundschaftsbeziehung und ordnet seine eigenen Bedürfnisse der Aufrechterhaltung einer guten Beziehung unter. Die Probanden entscheiden sich zwar dafür, daß der Aktor zum Freund geht, können sich jedoch vorstellen, daß dieser die Situation mit dem Freund besprechen und sich dann mit dem Einverständnis des Freundes auch anders entscheiden könnte. In diesem hypothetischen Gespräch können dann dem Freund die außergewöhnlichen Bedingungen der Situation verdeutlicht werden. Verstärkt wird dabei nicht nur auf das verlockende Angebot Bezug genommen, sondern auch auf die spezifische Lage des neuen Kindes, das allein ist und niemanden kennt. Auch in diesen Erklärungen wird die „goldene Regel“ angewandt: An den Freund wird appelliert, sich in die Lage des Aktors zu versetzen oder, wenn auch seltener, in die Lage des neuen Kindes. Zudem wird dem Freund die affektive Solidarität bestätigt (wir sind doch gute Freunde und spielen immer zusammen). Eine alternative Entscheidung wird von der Zustimmung des Freundes abhängig gemacht. Dem Freund wird zugleich Verständnis für die Lage des Aktors attribuiert. Werden Verpflichtungen und Verantwortungen gegenüber dem Freund verletzt, so kommt es gerade wegen des Bewußtseins um die Verletzung von zentralen Freundschaftsnormen zu Schuldgefühlen, die durch Rechtfertigungen in einer Art „inverser goldener

Regel“ kompensiert werden (der Freund wäre in einer solchen Situation auch ins Kino gegangen/jeder hätte so ein tolles Angebot angenommen/der Freund sollte es akzeptieren, daß der Akteur einmal so ein Angebot annimmt). *Wiedergutmachungsstrategien* richten sich auf die Wiederherstellung von Intimität und Vertrauen in der Beziehung.

(2) Allgemeines Verständnis von Versprechen

Versprechen gelten als persönlich verbindlich. Während auf dem vorangegangenen Niveau die Nichteinhaltung von Versprechen unter dem Aspekt der Folgen für den Betroffenen konzeptualisiert wurde, steht auf diesem Niveau die Perspektive des moralischen Selbst im Vordergrund (man möchte zu seinem Wort stehen). Versprechen nicht einzuhalten gilt als Zerstörung des Vertrauens und der Glaubwürdigkeit der Person (man kann so jemandem nicht vertrauen, sich nicht auf ihn verlassen). Vertrauenswürdigkeit und Zuverlässigkeit gelten als generelle Basis von Beziehungen (man befreundet sich nicht mit jemandem, der seine Versprechen nicht hält, auf den man sich nicht verlassen kann/man lernt jemandem zu vertrauen). Zugleich wird gesehen, daß es moralisch zulässige Gründe dafür geben kann, daß man ein Versprechen nicht hält (es ist vollständig anders, wenn etwas Wichtiges aufkommt, so daß man das Versprechen nicht halten kann).

(3) Allgemeines Verständnis von Beziehungen

Beziehungen definieren sich über Reziprozitätsnormen von Verlässlichkeit und Vertrauen. Die gefühlsmäßige Bindung bedeutet Intimität und Verständnis (füreinander da sein/intime Probleme miteinander besprechen/sich Rat geben) und emotionale Verlässlichkeit (zueinander halten, daß man sich in jeder Situation aufeinander verlassen kann). Vertrauen ist ein zentrales Merkmal aller enger Beziehungen (man muß sich vertrauen können/es ist wichtig, daß Eltern ihren Kindern vertrauen können). In Freundschaften ist es wichtig, daß grundsätzliche Gleichheit in Meinungen oder gleiche Einstellungen bestehen. In der Eltern-Kind-Beziehung wird Respekt und Verständnis wichtig (es ist wichtig, daß sich Eltern und Kinder gegenseitig respektieren, sich verstehen und ihre Probleme miteinander besprechen können).

5.2 Analysen von Entwicklungsveränderungen

5.2.1 Verteilung der Entwicklungsstufen der Themen des soziomoralischen Verstehens in den Altersgruppen

Die Verteilungen der Entwicklungsstufen innerhalb der situationsspezifischen und konzeptuellen Themen liegen im Freundschaftsdilemma über die vier Altersstufen 7, 9, 12 und 15 Jahre vor, die Themen und Konzepte des Autoritätsdilemmas liegen nur für die Altersgruppen 12 und 15 Jahre vor. Neben der Verteilung der einzelnen Themen werden die Verteilungen für zwei themenübergreifende individuelle Werte dargestellt: Die Kompetenzwerte beziehen sich darauf, mit welcher Häufigkeit in der

jeweiligen Altersgruppe eine Stufe als individuell höchster Wert erreicht wurde. Die Verteilung der Modi gibt die relativen Häufigkeiten an, mit der eine Stufe als individuell häufigster Wert erreicht wurde. Die Niveaus 0 und 0–1 wurden wegen ihrer im Entwicklungszeitraum geringen Häufigkeiten zusammengefaßt.

(1) Verteilung der Themen im Kontext der Freundschaftsaufgabe

Die Verteilungen der Themen über vier Meßzeitpunkte von der mittleren Kindheit bis zur Adoleszenz (vgl. Tab. 1) zeigen, daß die Entwicklungsveränderungen des

Tabelle 1: Verteilung der Themen und der themenübergreifenden individuellen Werte (in %) des Freundschaftsdilemmas über die Entwicklungsstufen zu den einzelnen Meßzeitpunkten¹

Themen	Entwicklungsstufen							N
	0/0–1	1	1–2	2	2–3	3	3–4	
<i>Alter: 7 Jahre</i>								
Situationsdefinition	27,1	47,6	20,4	4,9	–	–	–	103
Begründung für „Freund“	3,3	34,5	32,2	29,9	–	–	–	87
Begründung für „Kino“	7,0	64,0	22,8	6,1	–	–	–	114
Moralische Bewertung	3,2	41,9	29,0	25,8	–	–	–	31
Perspektive des Aktors	13,2	47,4	30,7	8,8	–	–	–	114
Perspektive des Freundes	7,8	43,1	32,8	16,4	–	–	–	116
Verhandlungsstrategien	4,5	38,4	38,4	18,8	–	–	–	112
Wiedergutmachungsstrategien	–	59,5	31,0	9,5	–	–	–	42
Freundschaft (situativ)	–	22,1	54,7	23,3	–	–	–	95
Konflikt (situativ)	10,1	42,9	31,9	15,1	–	–	–	119
Versprechen (Konzept)	12,2	39,1	33,9	13,9	0,9	–	–	115
Freundschaft (Konzept) ²	2,2	87,9	7,7	2,2	–	–	–	91
Individueller Kompetenzwert	0,8	20,8	38,3	39,2	0,8	–	–	120
Individueller Modus	8,3	60,0	23,3	8,3	–	–	–	120
<i>Alter: 9 Jahre</i>								
Situationsdefinition	0,9	39,8	33,6	25,7	–	–	–	113
Begründung für „Freund“	–	10,6	21,2	63,7	4,4	–	–	113
Begründung für „Kino“	1,8	32,1	23,2	42,0	0,9	–	–	112
Moralische Bewertung	2,8	4,6	14,8	73,1	4,6	–	–	108
Perspektive des Aktors	0,9	4,4	37,2	53,1	4,4	–	–	113
Perspektive des Freundes	0,9	2,7	30,1	61,9	4,4	–	–	113
Verhandlungsstrategien	0,9	15,0	32,7	44,2	7,1	–	–	113
Wiedergutmachungsstrategien	1,0	17,0	33,0	46,0	3,0	–	–	100
Freundschaft (situativ)	–	5,3	22,1	64,6	8,0	–	–	113
Konflikt (situativ)	–	4,4	26,5	67,3	1,8	–	–	113
Versprechen (Konzept)	0,9	6,2	20,4	61,1	10,6	0,9	–	113
Freundschaft (Konzept)	–	41,2	18,6	37,1	2,1	1,0	–	97
Individueller Kompetenzwert	–	–	5,3	74,3	18,6	1,8	–	113
Individueller Modus	–	12,4	21,2	65,5	0,9	–	–	113

¹ Modale Besetzungen sind kursiv gesetzt.

² Freundschaft (Konzept): Freundschaftsnähe wurde im Alter von 7 Jahren nicht erhoben. Hier wird ersatzweise Freundschaftsmotivation dargestellt.

noch Tabelle 1: Verteilung der Themen und der themenübergreifenden individuellen Werte (in %) des Freundschaftsdilemmas über die Entwicklungsstufen zu den einzelnen Meßzeitpunkten¹

Themen	Entwicklungsstufen							
	0/0–1	1	1–2	2	2–3	3	3–4	N
<i>Alter: 12 Jahre</i>								
Situationsdefinition	–	–	8,3	54,1	36,7	0,9	–	109
Begründung für „Freund“	–	–	4,6	61,1	31,5	2,8	–	108
Begründung für „Kino“	–	5,5	12,8	67,9	12,8	0,9	–	109
Moralische Bewertung	1,9	–	2,8	75,0	16,7	3,7	–	108
Perspektive des Aktors	–	–	6,4	75,5	17,3	0,9	–	110
Perspektive des Freundes	–	–	6,4	65,5	28,2	–	–	110
Verhandlungsstrategien	–	–	9,1	78,2	12,7	–	–	110
Wiedergutmachungsstrategien	–	3,6	26,4	51,8	18,2	–	–	110
Freundschaft (situativ)	–	–	3,6	57,3	33,6	5,5	–	110
Konflikt (situativ)	–	–	5,5	71,8	21,8	0,9	–	110
Versprechen (Konzept)	–	0,9	8,2	41,8	40,9	8,2	–	110
Freundschaft (Konzept)	–	7,1	10,1	60,6	16,2	6,1	–	99
Individueller Kompetenzwert	–	–	0,9	22,7	62,7	13,6	–	110
Individueller Modus	–	–	3,6	80,0	15,5	0,9	–	110
<i>Alter: 15 Jahre</i>								
Situationsdefinition	–	1,0	2,0	48,5	44,6	3,0	1,0	101
Begründung für „Freund“	–	–	–	31,4	42,2	25,5	1,0	102
Begründung für „Kino“	–	–	4,0	51,5	37,4	6,1	1,0	99
Moralische Bewertung	–	–	–	24,5	44,1	27,5	3,9	102
Perspektive des Aktors	–	–	1,0	46,1	45,1	7,8	–	102
Perspektive des Freundes	–	–	–	20,6	61,8	16,7	1,0	102
Verhandlungsstrategien	–	–	–	27,5	52,9	19,6	–	102
Wiedergutmachungsstrategien	–	–	2,0	37,6	42,6	17,8	–	101
Freundschaft (situativ)	–	–	–	18,6	40,2	39,2	2,0	102
Konflikt (situativ)	–	–	–	17,6	60,8	21,6	–	102
Versprechen (Konzept)	–	–	–	8,0	25,0	56,0	11,0	100
Freundschaft (Konzept)	–	1,0	3,9	21,6	60,8	12,7	–	102
Individueller Kompetenzwert	–	–	–	3,9	23,3	60,2	12,7	103
Individueller Modus	–	–	–	29,1	62,1	8,7	–	103

¹ Modale Besetzungen sind kursiv gesetzt.

² Freundschaft (Konzept): Freundschaftsnähe wurde im Alter von 7 Jahren nicht erhoben. Hier wird ersatzweise Freundschaftsmotivation dargestellt.

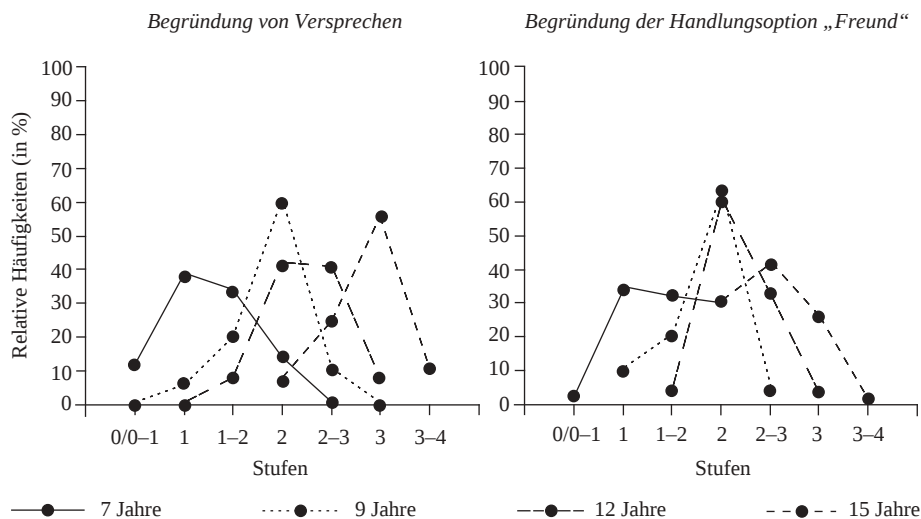
soziomoralischen Denkens im wesentlichen von Stufe 1 bis zur Stufe 3 verlaufen. Zwischen den Themen bestehen Entwicklungsunterschiede, wonach die Probanden im Verständnis einzelner Themen höher entwickelt sind. Übergreifend ist festzustellen, daß zu den verschiedenen Meßzeitpunkten unterschiedliche, und zwar in den jüngeren Altersgruppen niedrigere und in den älteren Altersgruppen höhere Entwicklungsniveaus dominieren. In der Altersgruppe der 7jährigen treten – bis auf eine Ausnahme – die Stufen 2–3 und 3 in keinem Thema auf. Die 9jährigen befinden sich vorzugsweise

auf den Stufen 1, 1–2 und 2, die 12jährigen auf den Stufen 1–2, 2 und 2–3. In der Gruppe der 15jährigen treten die Stufen 1 und 1–2 fast nicht mehr auf.

Die Verteilungen der individuellen Kompetenz- und Modalwerte zeigen, daß der am häufigsten auftretende individuelle Kompetenzwert bei den 7jährigen auf Stufe 2 und damit um eine volle Stufe über dem am häufigsten auftretenden individuellen Modalwert liegt. Bei den 12- und 15jährigen ist der häufigste Kompetenzwert um eine halbe Stufe höher als der häufigste Modus. Bei den 9jährigen entsprechen sich der häufigste individuelle Modus und der Kompetenzwert. Die Spannbreite zwischen der individuell dominanten und der individuell höchsten Entwicklungsstufe ist also in der Altersgruppe der 7jährigen am größten und in der Altersgruppe der 9jährigen am geringsten.

Die altersspezifischen Verteilungen der Entwicklungsniveaus sind in Abbildung 8 am Beispiel von zwei Themen dargestellt. Wir haben zwei Themen gewählt, die über vier Meßzeitpunkte erhoben wurden, da erst mit einem solchen Verfahren die typischen Merkmale der altersspezifischen Verteilungen der Entwicklungsstufen sichtbar werden. Die Schaubilder zeigen die Verteilungen im konzeptuellen Thema „Versprechen“ sowie in einem Thema des situationsspezifischen Verstehens im Freundschaftsdilemma (Begründung der Handlungsoption „Freund“). Die Abbildungen verdeutlichen, wie sich die Häufigkeiten der Stufen im Entwicklungsverlauf typischerweise verändern. Die altersspezifischen Häufigkeiten variieren zugleich themenspezifisch, das heißt, zwischen den unterschiedlichen Teilprozessen bestehen Entwicklungsverschiebungen. So zeigen die Verteilungen des konzeptuellen Verständnisses von Versprechen zu den einzelnen Meßzeitpunkten abwechselnd entweder einen eindeutigen

Abbildung 8: Verteilungen der Themen (in %) über die Entwicklungsstufen in Abhängigkeit vom Alter



Modus, oder sie sind eher bimodal. Die Verteilungen im Thema „Begründung der Handlungsoption Freund“ zeigen hingegen, daß der Modus zwischen 9 und 12 Jahren gleich bleibt, und lediglich die Häufigkeit der höheren Stufen bei den 12jährigen zunimmt. Wir sind diesem überraschenden Befund auf der Inhaltsebene nachgegangen. Dabei zeigte sich, daß in den Altersgruppen der 9- und 12jährigen von zwei inhaltlich verschiedenen Aspekten der Stufe 2 Gebrauch gemacht wurde. Die 9jährigen zogen vorzugsweise den Verpflichtungsgehalt des Versprechens für die Begründung heran. Die 12jährigen hingegen bezogen sich auf den Verpflichtungsgehalt der Freundschaft. Insofern scheint es eine inhaltliche Umorientierung und Entwicklungsveränderung zu geben, die in der Stufenkodierung nicht zum Ausdruck kommt.

(2) Verteilungen der Themen im Kontext des Autoritätsdilemmas

Die Verteilungen der situationsspezifischen und konzeptuellen Themen im Kontext des Autoritätsdilemmas sind in Tabelle 2 dargestellt. Die 12jährigen befinden sich

Tabelle 2: Verteilung der Themen und der themenübergreifenden individuellen Werte (in %) des Autoritätsdilemmas über die Entwicklungsstufen zu den einzelnen Meßzeitpunkten¹

Themen	Entwicklungsstufen							N
	0/0–1	1	1–2	2	2–3	3	3–4	
<i>Alter: 12 Jahre</i>								
Moralisches Urteil „informieren“	–	1,8	26,6	54,1	17,4	–	–	109
Moralisches Urteil „nicht informieren“	–	–	24,8	56,0	16,5	2,8	–	109
Eigentum (situativ)	–	–	17,5	76,3	6,2	–	–	97
Versprechen (situativ)	–	0,9	15,1	64,2	18,9	0,9	–	106
Konsequenzen (situativ)	–	–	11,3	60,4	27,4	0,9	–	106
Moralisches Verständnis (situativ)	–	–	16,4	60,9	22,7	–	–	110
Geschwister (Konzept)	–	1,9	19,0	62,9	15,2	1,0	–	105
Autorität (Konzept)	–	–	16,7	48,1	33,3	1,9	–	108
Individueller Kompetenzwert	–	–	3,6	46,4	46,4	3,6	–	110
Individueller Modus	–	–	17,3	69,1	12,7	0,9	–	110
<i>Alter: 15 Jahre</i>								
Moralisches Urteil „informieren“	–	–	28,6	49,0	13,3	9,2	–	98
Moralisches Urteil „nicht informieren“	–	–	16,3	56,1	21,4	6,1	–	98
Eigentum (situativ)	–	1,0	5,2	70,1	16,5	6,2	1,0	97
Versprechen (situativ)	–	–	3,2	61,3	30,1	4,3	1,1	93
Konsequenzen (situativ)	–	–	9,1	39,4	38,4	13,1	–	99
Moralisches Verständnis (situativ)	–	–	5,9	46,1	41,2	6,9	–	102
Geschwister (Konzept)	–	–	6,3	47,4	36,8	9,5	–	95
Autorität (Konzept)	–	–	8,4	39,8	25,3	25,3	1,2	83
Individueller Kompetenzwert	–	–	–	27,5	39,2	31,4	2,0	102
Individueller Modus	–	–	6,9	66,7	18,6	7,8	–	102

¹ Modale Besetzungen sind kursiv gesetzt.

vorzugsweise auf den Stufen 1–2, 2 und 2–3. Diese Stufen finden sich auch bei den 15jährigen, wobei die Häufigkeit der Antworten auf der Stufe 1–2 etwas abnimmt, dafür aber Stufe 3 emergiert. Der Modus liegt in beiden Altersgruppen gleichermaßen auf Stufe 2. Die häufigsten individuellen Kompetenzwerte liegen dagegen bei den 12jährigen auf Stufe 2 und 2–3, bei den 15jährigen auf der Stufe 2–3. Insgesamt erscheinen damit die Entwicklungsveränderungen zwischen 12 und 15 Jahren im Kontext des Autoritätsdilemmas geringer als im Kontext des Freundschaftsdilemmas.

(3) „Verläufe“ von Entwicklungsstufen

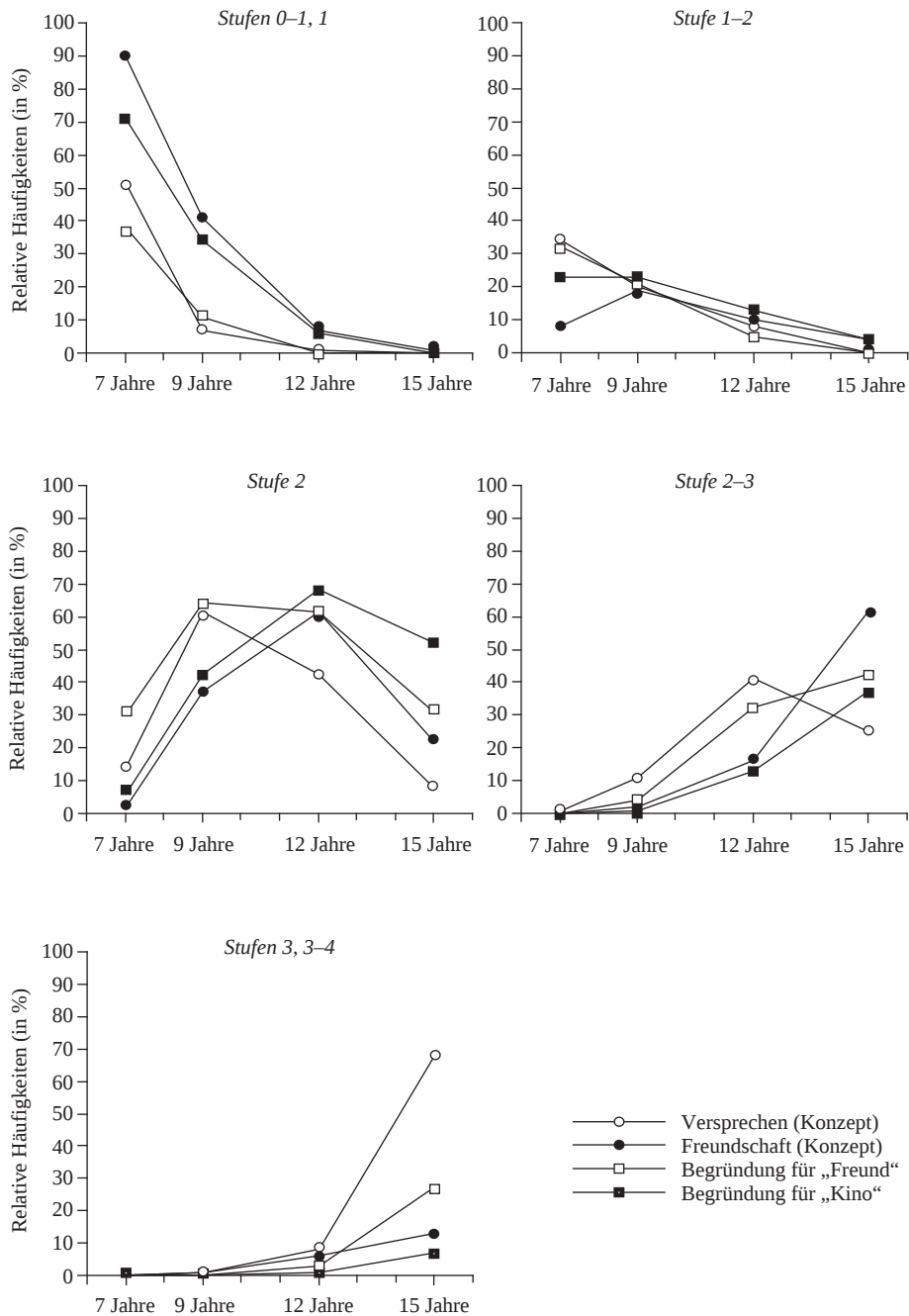
Abbildung 9 verdeutlicht die Abnahme der relativen Häufigkeiten der niedrigen und die Zunahme der höheren Entwicklungsstufen mit dem Alter. Wir haben dies beispielhaft anhand von zwei Themen des situationsspezifischen Verstehens sowie zwei konzeptuellen Themen im Kontext des Freundschaftsdilemmas dargestellt. Wegen der geringen Häufigkeiten im Entwicklungszeitraum wurden die Stufen 0, 0–1 und 1 sowie die Stufen 3 und 3–4 zusammengefaßt.

Die relativen Häufigkeiten für die Stufen 0 bis 1 nehmen im Entwicklungsverlauf ab. Sie bilden dabei immer eine umgekehrte J-Kurve. Die Häufigkeiten für die Stufe 1–2 zeigen diese Form nur in den „leichteren“, das heißt entwicklungsfortgeschrittenen Themen und Konzepten. Für die Stufe 2 repräsentieren die Häufigkeiten eine glockenförmige Verteilung über die Altersgruppen. Die Stufe 2–3 emergiert in den entwicklungsverzögerten, schwierigen Themen ab 12 Jahren, in den leichtesten ab 9 Jahren. Die Abnahme der Häufigkeit der Stufe 2–3 im Alter von 15 Jahren im Versprechenskonzept läßt sich dadurch erklären, daß die meisten 15jährigen Probanden in diesem Konzept bereits Stufe 3 erreichen. Auf den Stufen 3 und 3–4 bilden die Häufigkeiten für alle Themen J-Kurven, das heißt sie emergieren ab dem Alter von 12 Jahren. Die unterschiedlichen Verläufe der Häufigkeiten der einzelnen Entwicklungsstufen verdeutlichen auch in dieser Darstellung die Variabilität in der „Schwierigkeit“ der Themen und Konzepte. So ist das konzeptuelle Thema Versprechen höherentwickelt, während das Verständnis im situationsspezifischen Thema der Begründung der Handlungsoption, ins Kino zu gehen, eher entwicklungsverzögert ist.

(4) Zusammenfassung

Die Ergebnisse veranschaulichen, daß die untersuchten Konzepte und Themen entwicklungsabhängige Dimensionen repräsentieren und sich im Verlauf der Zeit entsprechend den von uns in den Stufen beschriebenen qualitativen Veränderungen der Dimensionen des soziomoralischen Handlungs- und Situationsverständnisses transformieren. Die Verteilungen zeigen eine gewisse Variabilität der Themen im Hinblick auf den Zeitpunkt, zu dem höhere Entwicklungsstufen zum ersten Mal oder zu dem niedrigeren Entwicklungsstufen nicht mehr auftreten. Die Verteilungen der Entwicklungsniveaus der einzelnen Themen über die Meßzeitpunkte hinweg bestätigen die charakteristischen entwicklungstypischen Verteilungen – die J-Kurven und die umgekehrten J-Kurven –, die Flavell und Wohlwill (1969) für die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten diskutiert haben.

Abbildung 9: Häufigkeiten der Entwicklungsniveaus von vier Themen (in %) über die Meßzeitpunkte



Die Verteilungen der Entwicklungsstufen der Themen zu den einzelnen Meßzeitpunkten entsprechen den Verteilungen, die Colby u.a. (1983) für die Moralentwicklung dargestellt haben. Allerdings sind unsere Analysen im Unterschied zur Vorgehensweise Kohlbergs auf spezifische Teilprozesse und nicht auf statistisch aggregierte Werte bezogen. Wie bei Colby u.a. (1983) und Selman (1984) zeigt sich auch in unseren Daten eine gewisse Tendenz zur „Bevorzugung“ voller Stufen: Bei den 7jährigen ist Stufe 1 dominant, bei den 9- und 12jährigen Stufe 2, und lediglich bei den 15jährigen ist – zumindest im Freundschaftsdilemma – Stufe 2–3 dominant. Es ist allerdings fraglich, ob diese Ergebnisse als ein Beleg dafür gelten werden können, daß im soziomoralischen Denken volle Stufen bevorzugt werden (vgl. dazu Abschnitt 5.5). Denn wir können anhand unserer Daten nicht entscheiden, ob bei der Wahl anderer Meßzeitpunkte auch transitionale Stufen häufiger dominante Stufen bilden könnten, wie dies bei den 15jährigen der Fall ist.

5.2.2 Analysen von Entwicklungssequenzen

Die folgenden Analysen richten sich auf die Überprüfung der themenspezifischen Entwicklungsverläufe im Hinblick auf Kumulativität und Sequentialität der Entwicklung. Die Häufigkeiten der Veränderungsmuster von Regressionen, Stagnationen und Progressionen sind in Tabellen 3 und 4 für die einzelnen Themen dargestellt.

(1) Situationsspezifische und konzeptuelle Themen im Kontext des Freundschaftsdilemmas

Im Freundschaftsdilemma zeigen sich folgende Muster von Entwicklungsveränderungen (vgl. Tab. 3):

Regressionen: Die themenspezifischen Entwicklungsverläufe im situationsspezifischen und konzeptuellen Verstehen zeigen, daß Regressionen im Umfang einer Halbstufe zwischen zwei Meßzeitpunkten in den meisten Themen verhältnismäßig selten sind. Im Durchschnitt treten Regressionen bei etwa 5 Prozent der Fälle auf, wobei drei von acht Themen deutlich höher liegen (zwischen 11 % und 16 %). Diesem Befund scheint keine Systematik zugrunde zu liegen, und er wird deshalb nicht inhaltlich interpretiert. Regressionen von mehr als einer Halbstufe treten fast gar nicht auf.

Stagnation und Progression: Die einzelnen Themen variieren erheblich im Ausmaß der Stagnation und Progression zwischen jeweils zwei Meßzeitpunkten. Freilich ist auch diese Variabilität unsystematisch und bezieht sich auf alle Themen gleichermaßen. Themenübergreifend bestehen die häufigsten Veränderungsmuster zwischen zwei Meßzeitpunkten, das heißt im Verlauf von zwei bzw. drei Jahren, entweder in Stagnation oder in einer Progression um eine halbe Stufe. Veränderungen um eine volle Stufe sind deutlich seltener, Veränderungen von mehr als einer Stufe kommen sehr selten vor. Die Häufigkeiten von Stagnationen und Progressionen schwanken altersspezifisch: So sind zwischen 7 und 9 Jahren weniger Stagnationen und mehr Progressionen zu beobachten als zwischen 9 und 12 Jahren, wo es zu mehr Stagnationen und weniger Progressionen kommt. Zwischen 12 und 15 Jahren nehmen die

Tabelle 3: Verteilungen der Themen (in %) des Freundschaftsdilemmas über die Entwicklungsveränderungen zwischen den Meßzeitpunkten¹

Themen	Entwicklungsveränderungen (in Stufen)							N
	Regressionen		Stagnation	Progressionen				
	-1	-1/2		0	+1/2	+1	+1 1/2	
7-9 Jahre								
Situationsdefinition	1,0	8,3	24,0	30,2	26,0	6,3	4,2	96
Begründung für „Freund“	-	11,1	28,4	34,6	19,8	4,9	1,2	81
Begründung für „Kino“	-	5,7	32,4	35,2	21,9	2,9	1,9	105
Moralische Bewertung	-	-	26,9	30,8	34,6	3,8	3,8	26
Perspektive des Aktors	-	1,9	13,2	44,3	30,2	10,4	-	106
Perspektive des Freundes	-	3,7	15,7	48,1	26,9	5,6	-	108
Verhandlungsstrategien	-	7,7	28,8	37,5	23,1	2,9	-	104
Wiedergutmachungsstrategien	-	5,4	24,3	40,5	29,7	-	-	37
Freundschaft (situativ)	-	1,1	27,6	48,3	23,0	-	-	87
Konflikt (situativ)	-	2,7	17,1	45,0	29,7	5,4	-	111
Versprechen (Konzept)	-	4,7	12,1	35,5	37,4	7,5	2,8	107
Freundschaft (Konzept) ²	2,7	5,3	32,0	20,0	33,3	4,0	2,7	75
9-12 Jahre								
Situationsdefinition	-	-	16,8	34,6	36,4	12,1	-	107
Begründung für „Freund“	-	4,7	42,5	36,8	14,2	1,9	-	106
Begründung für „Kino“	1,8	1,9	37,7	25,5	32,1	0,9	-	106
Moralische Bewertung	1,9	5,8	52,4	28,2	9,7	1,9	-	103
Perspektive des Aktors	-	4,6	41,7	48,1	4,6	0,9	-	108
Perspektive des Freundes	-	1,9	49,1	42,6	5,6	0,9	-	108
Verhandlungsstrategien	-	7,4	40,7	37,0	13,0	1,9	-	108
Wiedergutmachungsstrategien	-	15,5	36,1	30,9	17,5	-	-	97
Freundschaft (situativ)	-	2,8	40,7	46,3	9,3	0,9	-	108
Konflikt (situativ)	-	2,8	50,0	40,7	6,5	-	-	108
Versprechen (Konzept)	-	3,7	39,8	42,6	13,0	0,9	-	108
Freundschaft (Konzept)	1,1	3,4	29,2	27,0	33,7	4,5	1,1	89
12-15 Jahre								
Situationsdefinition	-	16,0	54,0	24,0	5,0	1,0	-	100
Begründung für „Freund“	1,0	9,9	29,7	44,6	13,9	1,0	-	101
Begründung für „Kino“	-	7,1	40,8	42,9	7,1	2,0	-	98
Moralische Bewertung	-	2,0	28,0	48,0	17,0	4,0	1,0	100
Perspektive des Aktors	-	5,9	45,1	46,1	2,0	1,0	-	102
Perspektive des Freundes	-	3,9	27,5	57,8	10,8	-	-	102
Verhandlungsstrategien	-	-	35,3	43,1	20,6	1,0	-	102
Wiedergutmachungsstrategien	-	5,0	25,7	48,5	15,8	5,0	-	101
Freundschaft (situativ)	1,0	2,0	31,4	46,1	18,6	1,0	-	102
Konflikt (situativ)	-	1,0	24,5	64,7	9,8	-	-	102
Versprechen (Konzept)	-	-	17,0	49,0	33,0	1,0	-	100
Freundschaft (Konzept)	3,2	6,4	22,3	48,9	12,8	5,3	1,1	94

¹ Modale Besetzungen sind kursiv gesetzt.

² Freundschaft (Konzept): Freundschaftsnähe wurde im Alter von 7 Jahren nicht erhoben. Es wurde ersatzweise Freundschaftsmotivation eingesetzt.

Progressionen dann wieder zu. Dies deutet darauf hin, daß das Ausmaß positiver Entwicklungsveränderungen im Altersverlauf zyklisch verläuft. Die stärksten Progressionen scheint es zwischen 7 und 9 Jahren zu geben, obwohl der Altersabstand nur zwei Jahre beträgt, während er sonst drei Jahre beträgt.

(2) Situationsspezifische und konzeptuelle Themen im Kontext des Autoritätsdilemmas

Im Hinblick auf die Entwicklungsveränderungen in den situationsspezifischen und konzeptuellen Themen im Kontext des Autoritätsdilemmas zwischen 12 und 15 Jahren zeigt sich allgemein ein ähnliches Bild, doch ist das Ausmaß der Regressionen um eine Halbstufe insgesamt höher (vgl. Tab. 4). Dies gilt insbesondere für drei Themen: für die moralische Begründung der einen wie der anderen Urteilsrichtung sowie für das allgemeine Verständnis der Eltern-Kind-Beziehung (Autoritätskonzept). Die Ergebnisse zeigen außerdem, daß in den meisten Themen Stagnation weitaus häufiger vorkommt als Progression um eine halbe Stufe. Veränderungen von mehr als einer Stufe treten ebenfalls kaum auf. Es ist schwierig, diesen Befund der häufigeren Regressionen zu interpretieren, denn in der Landstichprobe, die jeweils ein Jahr später erhoben wurde, ist die Häufigkeit der Regressionen sehr viel geringer. Ein Fehler in der Datenerhebung kann insofern ausgeschlossen werden, als die Daten der Landstichprobe ohne weiteres Training von denselben Interviewern erhoben wurden wie die Daten der Stadtstichprobe.

(3) Zusammenfassung

Übergreifend zeigt sich, daß die Entwicklungsprogressionen im Kontext des Autoritätsdilemmas geringer sind als im Freundschaftsdilemma. Doch auch im Kontext des

Tabelle 4: Verteilungen der Themen (in %) des Autoritätsdilemmas über die Entwicklungsveränderungen zwischen den Meßzeitpunkten¹

Themen	Entwicklungsveränderungen (in Stufen)							N
	Regressionen		Stagnation	Progressionen				
	-1	-1/2	0	+1/2	+1	+1 1/2	+2	
<i>12–15 Jahre</i>								
Moralisches Urteil „informieren“	4,1	21,4	43,9	21,4	8,2	1,0	–	98
Moralisches Urteil „nicht informieren“	3,1	16,5	49,5	22,7	7,2	1,0	–	97
Eigentum (situativ)	–	9,3	53,5	25,6	10,5	1,2	–	86
Versprechen (situativ)	–	7,9	60,7	23,6	5,6	2,2	–	89
Konsequenzen (situativ)	1,0	10,3	49,5	29,9	8,2	1,0	–	97
Moralisches Verständnis (situativ)	–	7,8	50,0	36,3	5,9	–	–	102
Geschwister (Konzept)	–	10,9	38,0	38,0	9,8	3,3	–	92
Autorität (Konzept)	–	23,2	26,8	32,9	13,4	3,7	–	82

¹ Modale Besetzungen sind kursiv gesetzt.

Freundschaftsdilemmas ist das Ausmaß der positiven Entwicklungsveränderungen zwischen 12 und 15 Jahren etwas geringer als zwischen den vorangegangenen Meßzeitpunkten. Die Entwicklung des soziomoralischen Verstehens scheint sich also im Zeitraum zwischen 12 und 15 Jahren zu verlangsamen, während sie im Zeitraum zwischen 7 und 9 Jahren beschleunigt zu verlaufen scheint. Eine Erklärung für diese relative Progression könnte der Schuleintritt sein, der von den Kindern eine Umstellung auf neue Interaktionssituationen erfordert und über die Stimulierung der kognitiven Entwicklung auch die soziomoralische Entwicklung beschleunigen dürfte. Freilich sollte hier auch ein theoretisches Problem Erwähnung finden, das bisher kaum Aufmerksamkeit gefunden hat. Es handelt sich dabei um die Frage, inwieweit die Abstände zwischen Stufen äquidistant sind. Die „Abflachung“ der Entwicklungsprogression zwischen 12 und 15 Jahren könnte auch bedeuten, daß der Übergang zur Stufe 3 ein „schwierigerer“ Entwicklungsprozeß ist als die Transformation der Stufe 1 zur Stufe 2. Da die Stufe 3 den Erwerb von generalisierten Handlungs- und Beziehungsnormen indiziert, läßt sich durchaus vermuten, daß der Übergang in die Stufe 3 stärkere kognitive Veränderungen erfordert als der Übergang von Stufe 1 zur Stufe 2 (vgl. Keller & Wood, 1989). Entwicklungsgeschwindigkeit und Äquidistanz von Stufen sind also theoretisch nicht zu trennen.

Die Ergebnisse verdeutlichen, daß sich die Entwicklung innerhalb der unterschiedlichen Themen weitgehend als ein progressiver, kontinuierlicher und zugleich langsamer Prozeß der Umstrukturierung zu höheren Entwicklungsniveaus vollzieht. Bis auf einzelne Ausnahmen ist die Entwicklung für jedes einzelne Thema kumulativ (wenig Regressionen) und sequentiell (mehr Veränderungen um eine Halbstufe als um eine volle Stufe). Damit bestätigen unsere Daten die grundlegenden kognitiv-strukturtheoretischen Annahmen der Kumulativität und Sequentialität von Entwicklungsverläufen nicht nur für aggregierte Entwicklungsverläufe – wie sie bisher untersucht worden sind (Colby u.a., 1983; Selman, 1984) –, sondern auch auf der Mikroebene einzelner Themen.

5.2.3 Homogenität und Variabilität intraindividuelle Entwicklungsverläufe

Die folgenden Analysen richten sich auf die intraindividuelle Homogenität oder Variabilität im Entwicklungsniveau der situationsspezifischen und konzeptuellen Themen. Hierbei stellt sich die Frage, ob das Ausmaß der Homogenität oder Variabilität zwischen Themen innerhalb der Aufgaben, über die Aufgabenstellungen sowie über die Zeit hinweg gleich oder unterschiedlich ist. Tabelle 5 zeigt, bei welchem prozentualen Anteil der Probanden sich alle Antworten bzw. Themen auf dem gleichen Entwicklungsniveau befinden (Konsistenz = 0), bei welchem Anteil sich die Antworten auf zwei angrenzenden Halbstufen (Variabilität = $\frac{1}{2}$), auf drei Halbstufen (Variabilität = 1) sowie auf vier oder fünf Halbstufen (Variabilität = $1\frac{1}{2}$ bzw. Variabilität = 2) befinden. Das Ausmaß der Variabilität wird sowohl für die Themen einer Aufgabenstellung (zehn Themen im Freundschaftsdilemma bzw.

Tabelle 5: Verteilungen individueller Variabilität der Entwicklungsniveaus für die Themen (in %) des Freundschaftsdilemmas, des Autoritätsdilemmas sowie dilemmaübergreifend zu jedem Meßzeitpunkt¹

Themen des ...	Konsistenz	Variabilität (in Stufen)				N
		1/2	1	1 1/2	2	
7 Jahre:						
Freundschaftsdilemmas	4,2	31,7	50,0	10,8	3,3	120
Autoritätsdilemmas		nicht erhoben				
Freundschafts- und Autoritätsdilemmas						
9 Jahre:						
Freundschaftsdilemmas	1,8	20,4	60,2	15,9	1,8	113
Autoritätsdilemmas		nicht erhoben				
Freundschafts- und Autoritätsdilemmas						
12 Jahre:						
Freundschaftsdilemmas	2,7	50,0	36,4	9,1	1,8	110
Autoritätsdilemmas	14,5	65,0	20,0	–	–	110
Freundschafts- und Autoritätsdilemmas	0,9	29,1	56,4	10,9	2,7	110
15 Jahre:						
Freundschaftsdilemmas	1,9	31,1	53,4	11,7	1,9	103
Autoritätsdilemmas	6,9	46,1	36,3	9,8	1,0	102
Freundschafts- und Autoritätsdilemmas	–	7,8	54,4	30,1	7,8	103

¹ Modale Besetzungen sind kursiv gesetzt.

sieben Themen im Autoritätsdilemma) sowie bei den 12- und 15jährigen auch aufgabenübergreifend analysiert (17 Themen).

(1) Variabilität der Themen des situationsspezifischen und konzeptuellen Verstehens im Kontext des Freundschaftsdilemmas

Für das Freundschaftsdilemma zeigen die Daten (vgl. Tab. 5), daß in allen Altersgruppen extreme Homogenität (Konsistenz = 0) und extreme Variabilität (Variabilität = 2) fast nicht vorkommen. Eine Spannbreite von vier Halbstufen (Variabilität = $1\frac{1}{2}$) tritt ebenfalls selten auf (zwischen 10 % und 16 %). Die Mehrheit der Probanden einer Altersgruppe argumentiert mit einer Spannbreite von zwei bzw. drei Halbstufen (Variabilität = $\frac{1}{2}$ bzw. Variabilität = 1). Dabei ergibt sich in den beiden Altersgruppen der 7- und 15jährigen ein ähnliches Bild, wonach etwa 30 Prozent der Stichprobe eine Spannbreite von zwei Halbstufen aufweisen und etwa 50 Prozent eine Spannbreite von drei Halbstufen. Die 9jährigen erweisen sich etwas weniger homogen, denn hier argumentieren 60 Prozent mit einer Spannbreite von drei Halbstufen und nur 20 Prozent mit einer Spannbreite von zwei Halbstufen. Die 12jährigen argumentieren wiederum homogener, denn hier argumentieren 50 Prozent auf nur zwei Halbstufen, und nur 36 Prozent variieren über drei Halbstufen. Die interne Konsistenz zeigt sich auch in der relativ hohen Häufigkeit der modalen Entwicklungsstufe, die in allen Altersstufen zwischen 60 Prozent und 70 Prozent beträgt.

(2) Variabilität der situationsspezifischen und konzeptuellen Themen im Kontext des Autoritätsdilemmas

Die Ergebnisse in Tabelle 5 zeigen, daß individuelle Homogenität in den beiden Altersgruppen der 12- und 15jährigen im Autoritätsdilemma stärker ausgeprägt ist als in den Argumentationen zum Freundschaftsdilemma. Jedoch wurden hier auch nur sieben gegenüber zehn Themen im Kontext des Freundschaftsdilemmas befragt. Bei den 12jährigen argumentieren 65 Prozent auf zwei Halbstufen und nur 20 Prozent auf drei Halbstufen. Bei den 15jährigen verringert sich der Anteil der Probanden, die auf zwei Halbstufen argumentieren, auf 46 Prozent. Der Anteil der Probanden, die auf drei Halbstufen argumentieren, nimmt auf 36 Prozent zu. Die 15jährigen weisen also etwas mehr Variabilität auf als die 12jährigen. Die Häufigkeit der modalen Entwicklungsstufe beträgt in den beiden Altersstufen 68 Prozent bzw. 74 Prozent.

(3) Kontextübergreifende Variabilität der situationsspezifischen Themen und Konzepte

In den beiden Altersgruppen der 12- und 15jährigen wurde die individuelle Homogenität bzw. Variabilität über alle situationsspezifischen Themen und Konzepte im Freundschafts- und Autoritätsdilemma hinweg bestimmt (vgl. Tab. 5).

In dieser Analyse zeigt sich eine Zunahme der Variabilität in den Entwicklungsniveaus. Bei den 12jährigen argumentieren die Probanden am häufigsten mit einer Spannbreite von drei Halbstufen (56 %), während in den aufgabenspezifischen Analysen die häufigsten Besetzungen eher bei einer Spannbreite von zwei Halbstufen lagen. Bei den 15jährigen argumentieren im Unterschied dazu sogar nur 8 Prozent der Probanden auf zwei Halbstufen. Der Anteil der Probanden mit einer Variationsbreite von drei Halbstufen bleibt im Vergleich zu den 12jährigen fast gleich hoch, doch argumentieren deutlich mehr Probanden mit einer Spannbreite von vier Halbstufen (30 %). Die Variabilität hat also deutlich zugenommen.

5.2.4 Zusammenfassung

Insgesamt befinden sich diese Ergebnisse in Übereinstimmung mit den kognitiv-strukturtheoretischen Annahmen der Sequentialität und Kumulativität in der Entwicklung soziomoralischen Verstehens. Im Entwicklungsverlauf repräsentieren jeweils bestimmte Entwicklungsstufen über Themen und Aufgabenkontexte hinweg für Personen typische und dominante Muster der Verarbeitung von Handlungssituationen. Diese dominanten Entwicklungsstufen sind in der modalen Stufe repräsentiert. Ihre relativ hohe Besetzung hat sich in beinahe allen kognitiv-strukturtheoretischen Untersuchungen bestätigt (vgl. z.B. Damon, 1984b; Walker & Taylor, 1991). So zeigen die Analysen innerhalb der Aufgaben, daß Probanden häufig auf drei unterschiedlichen Halbstufen argumentieren. Aufgabenübergreifend können sogar vier Halbstufen, das heißt zwei volle Entwicklungsstufen, auftreten. Es liegt also durchaus

auch intraindividuelle Variabilität vor. Homogenität bzw. Variabilität erweist sich auch als eine Funktion der verschiedenen Aufgabenstellungen: Denn die Homogenität nimmt um so mehr ab bzw. die Variabilität nimmt um so mehr zu, je mehr verschiedene Themen bzw. Aufgabenstellungen in die Analyse einbezogen werden. Das heißt, je heterogener die Thematiken, desto variabler stellt sich das Denken dar. Dies wiederum läßt vermuten, daß Aufgaben unterschiedlich schwierige Performanzkontexte bilden können, die zu Verschiebungen in der Entwicklung des soziomoralischen Verstehens zwischen unterschiedlichen Aufgabenstellungen führen können. Inwieweit die Einbeziehung weiterer Aufgabenstellungen und Themen die Heterogenität vergrößern würde, ist indessen eine offene Frage. Bei dem Befund der größeren Variabilität ist zu berücksichtigen, daß wir im Unterschied zu Colby u.a. (1983) nicht nur volle Stufen, sondern Halbstufen analysieren. Es ist indessen erstaunlich, daß Kohlberg und seine Mitarbeiter die Homogenität der moralischen Urteilsstufen lediglich anhand der vollen Stufen untersucht haben, obwohl nach dem Auswertungsmanual volle und transitionale Stufen kodiert werden.

Kohlbergs (1968, vgl. Colby u.a., 1983) Annahme einer relativen Zunahme von Homogenität und einer Konsolidierung der Stufen im Altersverlauf bestätigt sich in unseren Daten nicht. Die altersspezifischen Verteilungen der Themen zeigen, daß die Homogenität über die Zeit hinweg nicht zunimmt. Die Homogenität ist zwar in der Altersgruppe der 12jährigen am größten, nimmt jedoch im weiteren Verlauf wieder ab. In den Themen und Konzepten zum Freundschaftsdilemma zeigt sich, daß die Variabilität der 7jährigen so groß ist wie die der 15jährigen. Da die 15jährigen auf höheren Entwicklungsstufen argumentieren als die jüngeren Probanden, läßt sich die Schlußfolgerung ziehen, daß das Denken zumindest bis zur Stufe 3 nicht konsolidiert ist und daß höhere Stufen nicht integrierter sind als niedrigere Stufen. Diese Ergebnisse lassen die starken Annahmen der Homogenität, wie sie von Kohlberg (vgl. Colby u.a., 1983; Selman, 1984) vertreten werden, bezweifeln.

Im folgenden Abschnitt werden wir der Frage nach Entwicklungsveränderungen und Entwicklungsverschiebungen zwischen den Teilprozessen bzw. Themen des soziomoralischen Verstehens nachgehen.

5.3 Entwicklungsveränderungen und intraindividuelle Relationen zwischen Themen im Entwicklungsverlauf

Die folgenden Analysen sind der Frage gewidmet, wie sich die Themen bzw. Teilprozesse des soziomoralischen Verstehens im Entwicklungsverlauf verändern und welche intraindividuellen Entwicklungsrelationen zwischen Themen bestehen.

Die erste Frage bezieht sich auf das Ausmaß der Entwicklungsveränderungen der Teilprozesse des soziomoralischen Verstehens über Meßzeitpunkte hinweg und untersucht, ob sich die situationsspezifischen Themen und Konzepte sowie die übergreifenden Gesamtwerte des soziomoralischen Verstehens in beiden Aufgabenkontexten zu den aufeinanderfolgenden Meßzeitpunkten statistisch bedeutsam voneinander unterscheiden.

Die zweite Frage richtet sich auf die intraindividuellen Beziehungen zwischen den Themen innerhalb der verschiedenen Aufgabenkontexte und im Vergleich der beiden Aufgabenkontexte. Dabei untersuchen wir, ob die Entwicklungsrelationen zwischen den Themen über die Meßzeitpunkte hinweg stabil bleiben oder sich verändern. Von besonderem Interesse sind dabei systematische Entwicklungsverschiebungen (*décalages*) zwischen Themen und Aufgabenkontexten.

Eine dritte Frage bezieht sich darauf, ob die theoretisch zentralen Ergebnisse im Hinblick auf Entwicklungsverläufe und intraindividuelle Relationen zwischen Teilprozessen in der Stadtstichprobe durch eine zweite unabhängige Stichprobe mit Probanden nichtstädtischer Herkunft (Landstichprobe) repliziert werden können. Entwicklungsrelationen, die über die Zeit und über unterschiedliche Ökologien hinweg Geltung haben, können wir als Indikator für generalisierbare Verschiebungen im Erwerb von Teilprozessen des soziomoralischen Verstehens betrachten.

Die Analysen beziehen sich für die Stadtstichprobe auf einen Datensatz von 91 Probanden. Die Zahl der Probanden für die Landstichprobe variiert in den einzelnen Analysen ($N = 45$ für das Freundschaftsdilemma, $N = 58$ für das Autoritätsdilemma und $N = 42$ dilemmaüberprüfend).

5.3.1 Statistische Analysen von Entwicklungsveränderungen

Für beide Aufgabenkontexte wurde zunächst überprüft, ob die Themen des soziomoralischen Verstehens innerhalb der Aufgabenkontexte homogene Skalen bilden und somit statistisch zu Mittelwerten aggregiert werden können. Dies wurde mittels Analysen der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) zu den jeweiligen Meßzeitpunkten berechnet. Die Koeffizienten liegen zwischen .82 und .86. Sie bestätigen damit unter statistischen Gesichtspunkten die relativ starke Homogenität der Themen und Konzepte des soziomoralischen Denkens innerhalb der Aufgabenkontexte und berechtigen dazu, statistisch gebildete Mittelwerte des soziomoralischen Verstehens zu verwenden.

(1) Die Entwicklung der situationsspezifischen und konzeptuellen Themen im Freundschaftsdilemma

Für die Stadt- und Landstichprobe wurde jeweils eine mehrfaktorielle multivariate meßwiederholte Varianzanalyse berechnet, in welcher der Entwicklungseffekt (vier Meßzeitpunkte im Alter von 7, 9, 12 und 15 Jahren) sowie der Themeneffekt (elf bzw. zwölf Teilprozesse, d.h. acht situationsspezifische Themen des Freundschaftsdilemmas, zwei übergreifende situationsspezifische Werte, das konzeptuelle Thema Versprechen und für die Landstichprobe das konzeptuelle Thema Freundschaft) überprüft wurde. Das konzeptuelle Thema Freundschaft wurde in der Stadtstichprobe in die meßwiederholte Varianzanalyse nicht einbezogen, da der Aspekt von Intimität im Alter von 7 Jahren nicht erhoben worden war. Als Annäherungswert wurde in den Mittelwertvergleichen die in dieser Altersgruppe bei 69 Probanden verfügbare

Information zur Freundschaftsmotivation herangezogen (Warum sind Freunde wichtig, warum braucht man Freunde?). In der Stadtstichprobe waren die drei Klassifikationsvariablen der Stichprobe – Lehrerurteil über den Entwicklungsstand des Kindes zu Schulbeginn, Geschlecht und soziale Schicht – als Gruppenfaktoren einbezogen. In der Landstichprobe wurde lediglich die Variable Geschlecht einbezogen, da die beiden anderen Variablen nicht verfügbar waren.

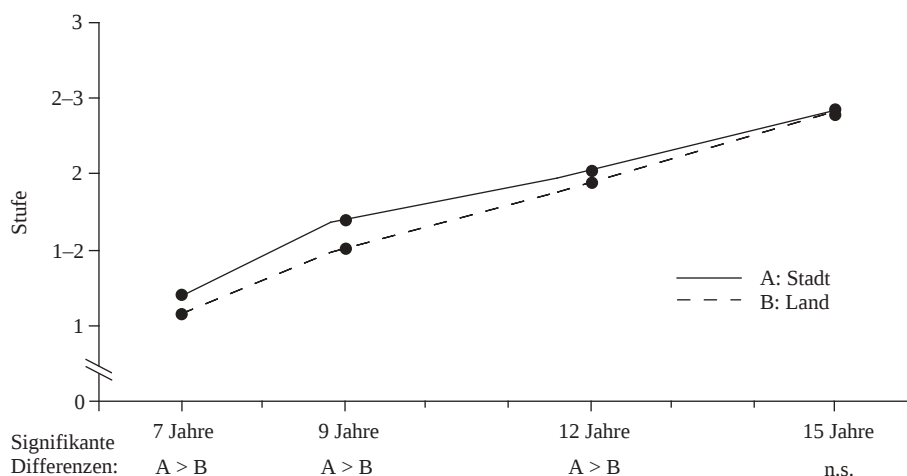
Im folgenden werden zunächst die intraindividuellen Faktoren Entwicklung und Thema diskutiert. Die interindividuellen Unterschiede innerhalb der Stichproben und zwischen der Stadt- und Landstichprobe werden in Abschnitt 5.4 dargestellt.

In der Stadtstichprobe ergab sich ein statistisch hochsignifikanter Haupteffekt für Entwicklung, $F(3/249) = 811,56$, $p < .001$, und Thema, $F(10/830) = 63,97$, $p < .001$, sowie eine statistisch signifikante Interaktion zwischen Entwicklung und Thema, $F(30/2490) = 10,48$, $p < .001$.

In der Landstichprobe ergab sich ebenfalls ein statistisch hochsignifikanter Haupteffekt für Entwicklung, $F(3/129) = 470,06$, $p < .001$, und Thema, $F(11/473) = 32,75$, $p < .001$, sowie eine statistisch signifikante Interaktion zwischen Entwicklung und Thema, $F(33/1419) = 4,24$, $p < .001$.

Im Hinblick auf den Entwicklungseffekt zeigt sich für beide Stichproben, daß die übergreifenden statistischen Mittelwerte des soziomoralischen Verstehens im Freundschaftsdilemma zwischen allen angrenzenden Meßzeitpunkten statistisch signifikant voneinander unterschieden sind. Abbildung 10 zeigt den Entwicklungsverlauf des über situationsspezifische und konzeptuelle Themen gemittelten Gesamtwertes des soziomoralischen Verstehens über die vier Meßzeitpunkte hinweg in beiden Stichproben.

Abbildung 10: Entwicklungsverlauf des themenübergreifenden Mittelwertes des Freundschaftsdilemmas für die Stadt- und Landstichprobe



Die Probanden weisen in beiden Stichproben im Zeitraum von 7 bis 15 Jahren eine Entwicklungsveränderung von durchschnittlich etwa eineinhalb Stufen auf, das heißt, daß die Entwicklungsveränderung zwischen den angrenzenden Meßzeitpunkten jeweils etwa eine halbe Stufe beträgt. Das Ausmaß der Entwicklungsveränderung ist zwischen 7 und 9 Jahren am größten, wenn man berücksichtigt, daß hier der Abstand zwischen den Meßzeitpunkten geringer ist (zwei gegenüber drei Jahren). Im Verlaufe der Zeit flacht sich die Entwicklungskurve ab. Dieser Befund wurde bereits in Abschnitt 5.4 diskutiert.

Die Mittelwerte der Themen sind in Tabelle 6 angegeben. Themenspezifische Mittelwertvergleiche zeigen, daß der Entwicklungseffekt für alle Themen einzeln besteht. In beiden Stichproben unterscheiden sich bis auf drei Ausnahmen die Mittelwerte jedes Themas zwischen vorangehendem und nächstfolgendem Meßzeitpunkt statistisch signifikant voneinander. Eine Ausnahme bildet in der Stadtstichprobe das Thema „Situationsdefinition“, das zwischen 12 und 15 Jahren stagniert. In der Landstichprobe sind in den Themen konzeptuelles Verständnis von Versprechen zwischen 7 und 9 Jahren und konzeptuelles Verständnis von Freundschaft zwischen 9 und 12 Jahren die Mittelwerte nicht statistisch signifikant voneinander unterschieden.

Der meßzeitpunktübergreifende Themeneffekt interessiert aus entwicklungspsychologischer Perspektive nicht. Die Interaktion zwischen Thema und Meßzeitpunkt zeigt an, daß die Rangfolge der Mittelwerte der einzelnen Themen in den Altersgruppen nicht gleich ist (vgl. Tab. 6 und 7). Allerdings ist zu beachten, daß dieser Interaktionseffekt weitaus geringer ist als der Entwicklungseffekt. Einzelne Themen

Tabelle 6: Mittelwerte und Rangpositionen¹ der Themen des Freundschaftsdilemmas (Stadtstichprobe, N = 91)²

Themen	Meßzeitpunkte			
	7 Jahre	9 Jahre	12 Jahre	15 Jahre
Versprechen (Konzept)	1,26 (6)	1,96 (1)	2,28 (1)	2,87 (1)
Freundschaft (situativ)	1,40 (1)	1,95 (2)	2,22 (2)	2,65 (2)
Perspektive des Freundes	1,30 (4)	1,90 (3)	2,12 (5)	2,53 (5)
Konflikt (situativ)	1,29 (5)	1,89 (4)	2,11 (6)	2,54 (4)
Moralische Bewertung	1,24 (7)	1,89 (4)	2,08 (7)	2,59 (3)
Begründung für „Freund“	1,33 (3)	1,87 (6)	2,15 (4)	2,50 (6)
Perspektive des Aktors	1,19 (9)	1,83 (7)	2,07 (8)	2,32 (10)
Verhandlungsstrategien	1,36 (2)	1,78 (8)	2,04 (9)	2,48 (7)
Wiedergutmachungsstrategien	1,23 (8)	1,70 (9)	1,95 (12)	2,40 (9)
Begründung für „Kino“	1,13 (10)	1,59 (10)	1,98 (11)	2,25 (12)
Freundschaft (Konzept) ³	1,04 (11)	1,49 (11)	1,99 (10)	2,43 (8)
Situationsdefinition	0,96 (12)	1,45 (12)	2,16 (3)	2,28 (11)

¹ Die Zahlen in Klammern geben die Rangpositionen an.

² Die Rangpositionen der Themen orientieren sich an den 9jährigen, da die Rangfolge ab diesem Alter relativ stabil bleibt.

³ Freundschaft (Konzept) wurde wegen fehlender Werte im Alter von 7 Jahren nicht in die Varianzanalyse einbezogen. Der hier aufgeführte Wert bezieht sich im Alter von 7 Jahren auf Freundschaftsmotivation (N = 69).

Tabelle 7: Mittelwerte und Rangpositionen¹ der Themen des Freundschaftsdilemmas (Landstichprobe, N = 45)²

Themen	Meßzeitpunkte			
	7 Jahre	9 Jahre	12 Jahre	15 Jahre
Freundschaft (situativ)	1,27 (1)	1,81 (1)	2,11 (2)	2,73 (2)
Konflikt (situativ)	1,19 (4)	1,76 (2)	2,01 (6)	2,48 (7)
Perspektive des Freundes	1,13 (6)	1,70 (3)	2,04 (4)	2,54 (3)
Moralische Bewertung	1,09 (8)	1,67 (4)	2,11 (2)	2,52 (4)
Begründung für „Freund“	1,26 (2)	1,67 (4)	2,02 (5)	2,52 (4)
Perspektive des Aktors	0,96 (11)	1,54 (6)	1,93 (9)	2,33 (10)
Versprechen (Konzept)	1,21 (3)	1,53 (7)	2,18 (1)	2,77 (1)
Wiedergutmachungsstrategien	1,12 (7)	1,48 (8)	2,01 (6)	2,48 (7)
Verhandlungsstrategien	1,18 (5)	1,47 (9)	2,01 (6)	2,51 (6)
Freundschaft (Konzept)	1,04 (9)	1,44 (10)	1,67 (12)	2,44 (9)
Begründung für „Kino“	1,04 (9)	1,40 (11)	1,81 (11)	2,22 (11)
Situationsdefinition	0,78 (12)	1,28 (12)	1,92 (10)	2,22 (11)

¹ Die Zahlen in Klammern geben die Rangpositionen an.

² Die Rangpositionen der Themen orientieren sich an den 9jährigen, da die Rangfolge ab diesem Alter relativ stabil bleibt.

verändern ihre Rangposition und damit ihre „Schwierigkeit“ über die Zeit hinweg, jedoch zeigt sich vom Alter von 9 Jahren an eine gewisse Stabilität in der Rangfolge der Themen. So ist das Verständnis in einzelnen Themen (z.B. situatives Freundschaftsverständnis) über drei Meßzeitpunkte hinweg weiterentwickelt als das Verständnis in anderen Themen (z.B. Situationsdefinition). Wir nehmen dies als Indikator dafür, daß auch stabile Relationen zwischen Themen über die Zeit hinweg bestehen. Entgegen dem statistisch signifikanten Interaktionseffekt zwischen Thema und Meßzeitpunkt sind gerade solche stabilen Relationen für uns von besonderem Interesse, da sie systematische Verschiebungen im Erwerb von Teilprozessen des Verstehens indizieren.

Übergreifend zeigen die Ergebnisse der meßwiederholten Varianzanalysen, daß sich die Teilprozesse des soziomoralischen Verstehens im Freundschaftsdilemma über die Zeit hinweg als weitgehend homogenes System entwickeln. Dies indiziert der statistisch hoch bedeutsame Entwicklungseffekt, der weitaus größer ist als der Effekt der statistisch signifikanten Interaktion von Meßzeitpunkten und Thema. Dennoch verdeutlichen die Ergebnisse, daß sich selbst innerhalb eines thematisch homogenen Argumentationszusammenhangs Verschiebungen in der Genese der unterschiedlichen Teilprozesse des Verstehens ergeben. Die jeweiligen Themenstellungen innerhalb einer Aufgabe bilden folglich relevante Kontexte der Performanz bzw. der Realisierung einer entwicklungsspezifischen soziomoralischen „Verstehenskompetenz“. Es ist auch zu bedenken, daß Mittelwertunterschiede zwischen Themen, die numerisch relativ gering erscheinen, bedeutsame Entwicklungsunterschiede repräsentieren. So entspricht eine Mittelwertdifferenz von 0,3, das heißt von etwa einem Drittel einer Entwicklungsstufe, einem durchschnittlichen Entwicklungsunterschied von ein bis zwei Jahren.

(2) Die Entwicklung der situationsspezifischen und konzeptuellen Themen im Autoritätsdilemma

In zwei mehrfaktoriellen multivariaten meßwiederholten Varianzanalysen wurden wiederum der Entwicklungseffekt (zwei Meßzeitpunkte im Alter von 12 und 15 Jahren) sowie der Themeneffekt (acht Teilprozesse, das heißt fünf situationsspezifische Themen des Autoritätsdilemmas und ein situationsspezifisch übergreifender Wert sowie zwei Konzepte) getestet. Darüber hinaus wurden in der Stadtstichprobe die Klassifikationsvariablen der Stichprobe (Lehrerurteil des Entwicklungsstandes des Kindes zum Schulbeginn, Schicht- und Geschlechtszugehörigkeit), in der Landstichprobe lediglich die Geschlechtszugehörigkeit in die Varianzanalyse einbezogen. Im folgenden werden zunächst wiederum nur die intraindividuellen Faktoren Entwicklung und Thema diskutiert.

In der Stadtstichprobe ergab sich ein statistisch signifikanter Haupteffekt für Entwicklung, $F(1/83) = 30,47$, $p < .001$, und Thema, $F(7/581) = 13,68$, $p < .001$, sowie eine statistisch signifikante Interaktion zwischen Entwicklung und Thema, $F(7/581) = 3,04$, $p < .01$. In der Landstichprobe ergaben sich ebenfalls statistisch bedeutsame Haupteffekte für Entwicklung, $F(1/56) = 133,62$, $p < .001$, und Thema, $F(7/392) = 15,37$, $p < .001$, sowie eine statistisch signifikante Interaktion zwischen Entwicklung und Thema, $F(7/392) = 3,73$, $p < .001$.

Die Mittelwertvergleiche des Entwicklungseffekts zeigen für beide Stichproben, daß die übergreifenden statistischen Mittelwerte des soziomoralischen Verstehens im Autoritätsdilemma zwischen den beiden Meßzeitpunkten statistisch signifikant voneinander unterschieden sind. Abbildung 11 zeigt den Entwicklungsverlauf des über alle Konzepte und Themen gemittelten Gesamtwertes des soziomoralischen Verstehens

Abbildung 11: Entwicklungsverlauf des themenübergreifenden Mittelwertes des Autoritätsdilemmas für die Stadt- und Landstichprobe

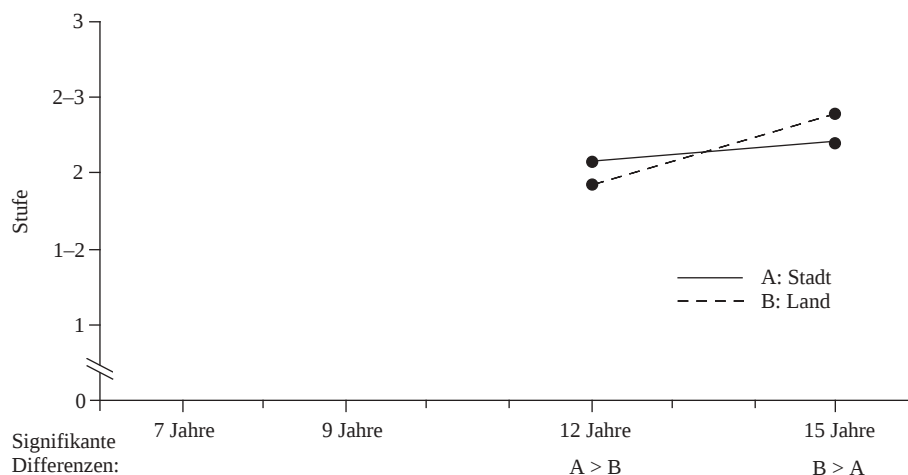


Tabelle 8: Mittelwerte und Rangpositionen¹ der Themen des Autoritätsdilemmas

Themen	Stadtstichprobe (N = 91)		Landstichprobe (N = 58)	
	Meßzeitpunkte		Meßzeitpunkte	
	12 Jahre	15 Jahre	12 Jahre	15 Jahre
Autorität (Konzept)	2,14 (1)	2,31 (1)	2,05 (1)	2,70 (1)
Konsequenzen (situativ)	2,11 (2)	2,30 (2)	1,97 (2)	2,42 (3)
Moralisches Verständnis (situativ)	2,07 (3)	2,26 (3)	1,94 (3)	2,45 (2)
Versprechen (situativ)	2,04 (4)	2,20 (5)	1,93 (4)	2,40 (4)
Moralisches Urteil „nichtinformieren“	2,02 (5)	2,09 (7)	1,91 (5)	2,35 (5)
Moralisches Urteil „informieren“	1,98 (6)	2,04 (8)	1,90 (6)	2,21 (8)
Geschwister (Konzept)	1,98 (7)	2,24 (4)	1,87 (7)	2,25 (7)
Eigentum (situativ)	1,97 (8)	2,15 (6)	1,87 (7)	2,28 (6)

¹ Die Zahlen in Klammern geben die Rangpositionen an.

über die beiden Meßzeitpunkte hinweg in beiden Stichproben. Dabei zeigt sich, daß die Entwicklungsveränderung in der Landstichprobe deutlich größer ist als in der Stadtstichprobe. Diese differentiellen Entwicklungsunterschiede zwischen beiden Stichproben werden an anderer Stelle diskutiert (vgl. Abschnitt 5.4).

Mittelwertvergleiche zwischen den Meßzeitpunkten für die einzelnen Teilprozesse zeigen, daß der Entwicklungseffekt bis auf zwei Ausnahmen für alle Themen und Konzepte gleichermaßen gilt. In der Stadtstichprobe unterscheiden sich die Begründungen der beiden Urteilsrichtungen zwischen den beiden Meßzeitpunkten statistisch nicht signifikant voneinander. In der Landstichprobe dagegen unterscheiden sich alle Themen zwischen den Meßzeitpunkten statistisch bedeutsam voneinander. Der meßzeitpunktübergreifende Themeneffekt interessiert uns aus entwicklungspsychologischer Perspektive wiederum nicht. Interessanter ist der ebenfalls statistisch bedeutsame Interaktionseffekt zwischen Meßzeitpunkt und Thema in beiden Stichproben. Er zeigt, daß die Rangfolge der einzelnen Themen in den Altersgruppen nicht gleich ist. Dies bedeutet, daß auch hier einzelne Themen ihre „Schwierigkeit“ über die Zeit hinweg verändern (vgl. Tab. 8). Die Rangfolge der Themen erscheint jedoch im Autoritätsdilemma zu beiden Meßzeitpunkten stabiler als im Freundschaftsdilemma. Der größeren Homogenität der Teilprozesse im Autoritätsdilemma entspricht also eine größere Stabilität in der Rangposition der Themen über die Zeit.

(3) Zusammenfassung

Die meßwiederholten Varianzanalysen bestätigen die qualitativen Analysen. Die Teilprozesse des soziomoralischen Verstehens transformieren sich im Entwicklungsverlauf in einem graduellen und ganzheitlichen Prozeß. Die Entwicklungsveränderungen vollziehen sich für die einzelnen Teilprozesse zwar mit einer gewissen zeitlichen Unterschiedlichkeit, aber dennoch relativ homogen und synchron für das Gesamtsystem. Das Ausmaß der Homogenität ist im Autoritätsdilemma größer als im Freundschaftsdilemma. Insgesamt stellen diese Ergebnisse einen Beleg dar für die Annahme struktureller Konsistenz des Denkens über verschiedene Inhalte bzw. Themen hinweg und

entsprechen den Annahmen des Stufenparadigmas. Dennoch bestätigt sich auch unter statistischen Gesichtspunkten, daß die Themen performanzbestimmende Kontexte bilden, das heißt, es gibt Variabilität innerhalb der Homogenität. Solche Variabilität wurde bisher aus kognitiv-strukturtheoretischer Perspektive lediglich als „Störfaktor“ angesehen und gegenüber der Homogenität der Entwicklung vernachlässigt. Wir sehen dagegen in dieser Variabilität eine Quelle für die Dynamik der Entwicklung und die Entwicklungstransformation in höhere Entwicklungsstufen. Dieser Variabilität wollen wir im folgenden unter theoretischen Gesichtspunkten nachgehen, indem wir nach systematischen Verschiebungen in der Genese von Teilprozessen des Verstehens fragen.

5.3.2 Analyse der intraindividuellen Relationen der Teilprozesse bzw. Themen des sozialen und moralischen Verstehens

Im folgenden wollen wir untersuchen, inwieweit Verschiebungen in der Entwicklung unterschiedlicher Verstehensleistungen lediglich unsystematische Variabilität darstellen oder inwieweit sie systematische Abfolgen in der Entwicklung von Teilprozessen repräsentieren, die über die Zeit und über verschiedene Ökologien hinweg erhalten bleiben. Eine solche Systematik kann als Indikator dafür gelten, daß bestimmte Teilprozesse eine Vorläuferfunktion in der Entwicklung haben und daß sich die Transformation in höhere Stufen bevorzugt in diesen Themen vollzieht. Wir gehen dabei von theoretischen Annahmen über Entwicklungsunterschiede zwischen Verstehensleistungen aus, die in den Forschungen zur sozialen Kognition und zum moralischen Urteil dokumentiert worden sind oder die sich aus dieser Forschung als Hypothesen anbieten.

Entwicklungsunterschiede zwischen den Teilprozessen bzw. Themen des Verstehens wurden im Rahmen der meßwiederholten Varianzanalyse anhand des intraindividuellen Vergleichs von themenspezifischen Mittelwerten zu den jeweiligen Meßzeitpunkten überprüft. Eine Entwicklungsrelation gilt dann als stabil, wenn eine Mittelwertdifferenz zwischen einzelnen Themen über mehrere Meßzeitpunkte hinweg erhalten bleibt. Die theoretisch bedeutsamen, über die Zeit stabilen Relationen wurden anhand eines Vergleichs zwischen der Stadt- und der Landstichprobe auf ihre Generalisierbarkeit überprüft.

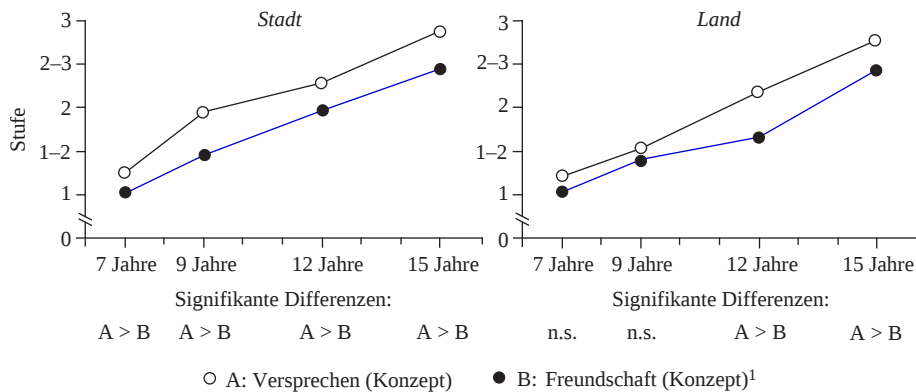
Im folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen hypothesengeleiteten Überprüfungen der Relationen zwischen Themen bzw. Teilprozessen des soziomoralischen Verstehens dargestellt (Abb. 11 und 12). In den Abbildungen sind die statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Themen angegeben. Hinsichtlich der Signifikanz ist jedoch der geringe Umfang der Landstichprobe zu beachten.

5.3.2.1 Intraindividuelle Relationen der Themen im Freundschaftsdilemma

(1) Die Beziehung zwischen Freundschafts- und Versprechenskonzept

Zunächst wird die Beziehung zwischen den beiden konzeptuellen Verstehensleistungen bzw. dem allgemeinen Verständnis des Versprechens (Warum ist es richtig, ein Versprechen zu halten?) und der Intimität in Freundschaften (Was macht Freund-

Abbildung 12: Entwicklungsverläufe des konzeptuellen Verständnisses von Versprechen und Freundschaft



¹ Freundschaft (Konzept): Freundschaftsnähe wurde im Alter von 7 Jahren in der Stadtstichprobe nicht erhoben. Hier wird ersatzweise Freundschaftsmotivation (N = 69) dargestellt.

schaft wirklich eng?) untersucht. Das erste Konzept ist dem Bereich moralischen Wissens zugeordnet, der präskriptive Aussagen erfaßt. Das zweite Konzept ist traditionell dem Bereich der deskriptiven sozialen Kognition zugeordnet. Doch zugleich enthält es präskriptive Anteile, wenn die Frage im Hinblick auf erwartbare Handlungen verstanden wird (Wie muß man sich in einer engen Freundschaft verhalten?). Es ist also im Hinblick auf den deskriptiven oder präskriptiven Gehalt zumindest weniger eindeutig. Ausgehend von der Annahme einer Vorläuferbeziehung zwischen deskriptiver (sozialer) Kognition und präskriptivem (moralischem) Urteil nehmen wir an, daß das Verständnis von Freundschaft dem Verständnis von Versprechen im Entwicklungsverlauf vorangeht.

Der Vergleich der beiden Konzepte zeigt in der Stadtstichprobe, daß über alle Meßzeitpunkte hinweg das Entwicklungsniveau des Verständnisses von Versprechen statistisch bedeutsam höher entwickelt ist als das Entwicklungsniveau des Verständnisses von Nähe in einer Freundschaftsbeziehung (vgl. Abb. 12). Für die Gruppe der 7jährigen ist – wie oben angemerkt – zu beachten, daß die Daten sich nicht auf das Konzept von Intimität in Freundschaft, sondern auf die Frage nach der allgemeinen Bedeutung von Freundschaft beziehen. In der Landstichprobe ist das Bild etwas unterschiedlich. Hier gilt der postulierte Entwicklungsunterschied nur für die 12- und 15jährigen, während bei den 7- und 9jährigen der Entwicklungsstand beider Konzepte gleich ist. Dies ist im Zusammenhang mit dem Befund zu sehen, daß in der Landstichprobe das Verständnis von Versprechen zwischen 7 und 9 Jahren keine statistisch bedeutsame Entwicklungsveränderung zeigt, während die Entwicklung in diesem Thema in der Stadtstichprobe besonders beschleunigt ist.

Im Hinblick auf die Beziehung zwischen deskriptiver und präskriptiver sozialer Kognition ist demnach erwartungswidrig das Entwicklungsniveau des moralischen

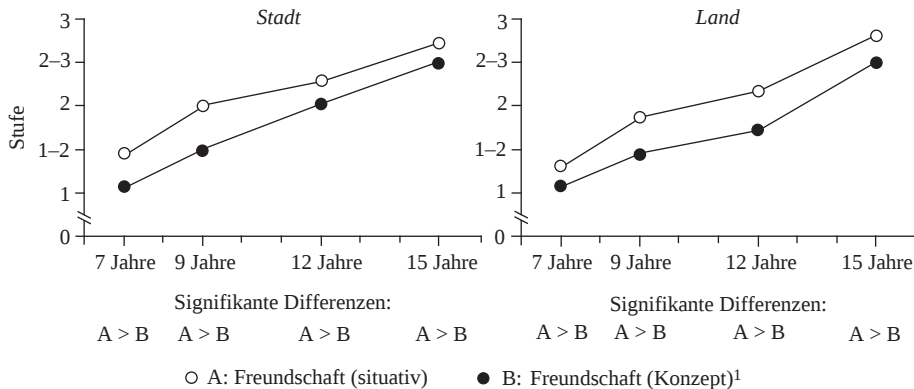
Verstehens höher als die soziale bzw. gemischt deskriptiv-präskriptive Verstehensleistung. Für die Interpretation dieses Ergebnisses ist über die Unterscheidung der Bereiche deskriptiver und präskriptiver sozialer Kognition hinaus ein weiterer Aspekt relevant: Die Verstehensleistungen unterscheiden sich in ihrer Komplexität bzw. im Schwierigkeitsgrad voneinander. Während das Versprechen als spezifische moralische Verhaltensregel gleichsam ein kulturelles Skript repräsentiert, ist das Konzept der Intimität in Freundschaft viel bedeutungsoffener und macht daher die Rekonstruktion unbestimmter Erwartungen erforderlich. Man könnte im Hinblick auf eine Vorläuferfunktion in der Entwicklung den Befund sogar so interpretieren, daß die Konzepte der Verlässlichkeit und des Vertrauens im Hinblick auf Versprechen rekonstruiert werden und daraufhin erst in der Definition von Freundschaft Bedeutung erlangen. Wie aus den Beschreibungen der Entwicklungsniveaus ersichtlich ist, gewinnt das Konzept der Nähe in Freundschaft im Entwicklungsverlauf zunehmend an moralischem Gehalt. Auf Niveau 2 wird das Konzept der Verlässlichkeit in bezug auf spezifische Handlungen bedeutsam, wenn beispielsweise ein naher Freund so definiert wird, daß er seine Versprechen hält oder halten sollte, daß er Geheimnisse für sich behält und Unterstützung gewährt. Auf Entwicklungsstufe 3 ist das Konzept der vertrauenswürdigen Person das zentrale Bestimmungsstück der Nähe in Freundschaft ebenso wie im Verständnis des Versprechens. Die höhere Unbestimmtheit und Komplexität des Intimitätskonzepts erklärt die größere Schwierigkeit und Entwicklungsanforderung dieses Konzepts im Vergleich zum stärker skriptförmig standardisierten Versprechenskonzept.

(2) Die Beziehung zwischen konzeptuellem und situationsspezifischem Verständnis

Im folgenden wird die Frage untersucht, ob es systematische Entwicklungsverschiebungen zwischen dem situationsspezifischen Verständnis von Freundschaft und dem allgemeinen konzeptuellen Verständnis von Freundschaft gibt. In Analogie zu Piagets (1973) Beobachtung, daß die Praxis der Spielregeln der Reflexion dieser Regeln vorangeht, läßt sich die Hypothese aufstellen, daß das situationsbezogene Verstehen im Dilemma dem eher generalisierten konzeptuellen Verstehen vorangeht. Die Untersuchung dieses Zusammenhangs ist unter dem Gesichtspunkt entwicklungslogischer Relationen besonders interessant, da in beiden Fällen inhaltlich gleiche Argumente die stufenspezifischen Definitionskriterien bilden. So ist beispielsweise Nähe in Freundschaft auf Entwicklungsniveau 2 über den Aspekt definiert, daß man sich schon lange kennt. Im hypothetischen Freundschaftsdilemma findet dieser Aspekt in den unterschiedlichen Themen Anwendung, so zum Beispiel im Kontext der Entscheidung (daß die Protagonistin zur Freundin geht, weil sie diese schon lange kennt) oder auch im Kontext der moralischen Bewertung (daß es richtig ist, zum Freund zu gehen, weil man ihn schon lange kennt). Abbildung 13 zeigt die Entwicklungsverläufe des allgemeinen Freundschaftskonzepts und des situationsspezifischen Freundschaftsverstehens über vier Meßzeitpunkte hinweg.

Die Ergebnisse zeigen, daß in der Stadt- und Landstichprobe gleichermaßen das situationsspezifische Denken über Freundschaft zu allen Meßzeitpunkten auf einem

Abbildung 13: Entwicklungsverläufe des konzeptuellen und des situativen Freundschaftsverständnisses



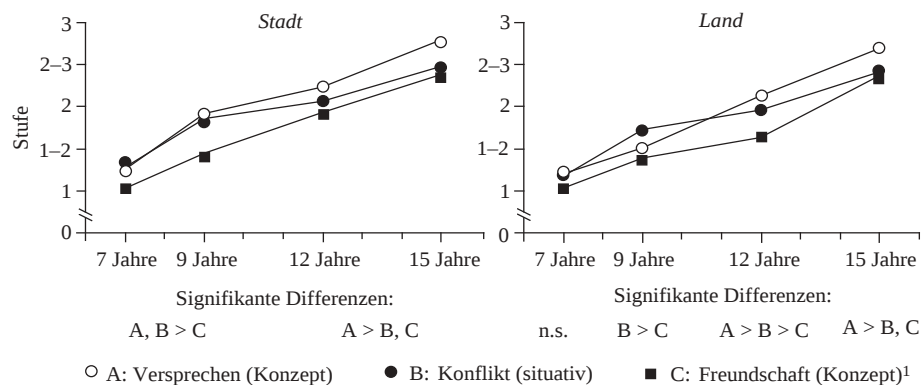
¹ Freundschaft (Konzept): Freundschaftsnähe wurde im Alter von 7 Jahren in der Stadtstichprobe nicht erhoben. Hier wird ersatzweise Freundschaftsmotivation (N = 69) dargestellt.

höheren Entwicklungsniveau erfolgt als die allgemeine Reflexion über Freundschaft. Zwischen unterschiedlich kontextuierten Reflexionsweisen ein und desselben Konzepts kommt es demnach zu einer konsistenten Entwicklungsverschiebung. Höhere Entwicklungsniveaus des Freundschaftsverständnisses werden konsistent früher im Zusammenhang der situationsspezifischen Rekonstruktion eines hypothetischen Handlungszusammenhangs erworben als in der allgemeinen konzeptuellen Reflexion der eigenen Freundschaft. Die Ergebnisse zeigen also, daß es den Probanden leichter fällt, eine vorgegebene Dilemma-Situation zu interpretieren und die Handlungen eines Protagonisten mit Sinn auszustatten, als die eigenen Erfahrungen hypothetisch zu generalisieren. Dieses Ergebnis spricht gleichzeitig für die methodische Vorgehensweise, erfahrungsnahe hypothetische Dilemmata vorzugeben.

Abbildung 14 zeigt die Entwicklungsrelationen des konzeptuellen Verstehens von Freundschaft und Versprechen im Vergleich zum übergreifenden situationsspezifischen moralischen Konfliktverständnis. Ausgehend von der vorangegangenen Überlegung ließe sich hier postulieren, daß das situationsspezifische Verständnis dem konzeptuellen Verständnis vorangeht. Die Ergebnisse zeigen jedoch, daß eine solche generalisierte Annahme nicht zutrifft.

In der Stadtstichprobe entspricht das situationsspezifische Verständnis von Verpflichtungen in den beiden jüngeren Altersgruppen der 7- und 9jährigen im Entwicklungsniveau dem Verständnis des Versprechenskonzepts, während es statistisch bedeutsam von dem niedrigeren Entwicklungsniveau des Freundschaftskonzepts verschieden ist. In den beiden älteren Gruppen der 12- und 15jährigen beschleunigt sich dagegen die Entwicklung des konzeptuellen Verständnisses von Versprechen. Das situationsspezifische moralische Verstehen entspricht hier dem Verständnis des Freundschaftskonzepts und ist statistisch bedeutsam vom Verständnis des Versprechenskonzepts verschieden.

Abbildung 14: Entwicklungsverläufe des situativen moralischen Konfliktverständnisses und des konzeptuellen Verständnisses von Versprechen und Freundschaft



¹ Freundschaft (Konzept): Freundschaftsnähe wurde im Alter von 7 Jahren in der Stadtstichprobe nicht erhoben. Hier wird ersatzweise Freundschaftsmotivation (N = 69) dargestellt.

In der Landstichprobe sind die Relationen zwischen diesen Entwicklungsverläufen etwas anders. Bei den 7jährigen zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Entwicklungsverschiebungen. Bei den 9jährigen ist das situationsspezifische Konfliktverständnis am weitesten entwickelt und unterscheidet sich statistisch bedeutsam vom konzeptuellen Freundschaftsverständnis. Bei den 12jährigen ist wie in der Stadtstichprobe das Versprechenskonzept am weitesten entwickelt, und das situationspezifische Konfliktverständnis ist signifikant von dem höher entwickelten Versprechenskonzept und dem niedriger entwickelten Freundschaftskonzept unterschieden. Erst zum vierten Meßzeitpunkt entspricht – wie in der Stadtstichprobe – das Entwicklungsniveau des situationsspezifischen Verstehens dem Entwicklungsniveau des Freundschaftsverständnisses, während beide sich vom höher entwickelten Niveau des Versprechenskonzepts unterscheiden. Der Effekt der Annäherung des Entwicklungsniveaus des situationsspezifischen Verstehens an das Niveau des konzeptuellen Freundschaftsverständnisses ist also in der Stichprobe der Landkinder im Vergleich zur Stichprobe der Stadtkinder erst bei den 15jährigen zu beobachten.

Die Muster der Relationen zeigen, daß das situationsspezifische Konfliktverständnis im Entwicklungsverlauf in unterschiedlicher Weise auf das konzeptuelle Verständnis bezogen ist. Wir interpretieren diesen Befund dahingehend, daß die Konzepte von Versprechen und Freundschaft im Entwicklungsverlauf in der Interpretation des Dilemmas unterschiedliche Bedeutung erlangen. Die jüngeren Probanden beziehen sich in der Rekonstruktion des Handlungsdilemmas zunächst auf den formal-normativen Gesichtspunkt des Versprechens und betonen diesen Gesichtspunkt in der Reflexion von Handlungsgründen und -folgen sowie in der moralischen Bewertung. Die älteren Probanden beziehen sich dagegen zunehmend auf allgemeine Freundschaftserwartun-

gen und -verpflichtungen, deren Verständnis – wie wir im Vergleich der beiden Konzepte gesehen haben – weniger entwickelt ist als das Verständnis der formal-normativen Verpflichtung. Diese Interpretation wird zusätzlich durch die Ergebnisse der Inhaltsanalysen der Argumentationen gestützt (vgl. Abschnitt 5.5). Wie hochentwickelt das situationsspezifische Verständnis ist, hängt also auch davon ab, wie „schwierig“ die Konzepte sind, welche die Probanden in der Interpretation des Konflikts aufgreifen.

(3) Die Beziehung zwischen deskriptiv-sozialer und präskriptiv-moralischer Kognition im situationsspezifischen Verstehen

Im folgenden wird die Entwicklungsrelation zwischen deskriptiv-sozialer und präskriptiv-moralischer Kognition anhand unterschiedlicher situationsspezifischer Verstehensleistungen untersucht. Dabei gehen wir von der Annahme aus, daß das situationsspezifische Verständnis von Freundschaft gegenüber dem interpersonal-moralischen Konfliktverständnis im hypothetischen Dilemma weiter entwickelt ist.

Die stufenspezifischen Argumente des situativen Freundschaftsverständnisses wurden unabhängig davon kodiert, ob sie in einem deskriptiven oder präskriptiven Zusammenhang geäußert wurden. Das situative Konfliktverständnis erfaßt präskriptiv dagegen die moralrelevanten Aussagen, in denen das Verständnis des Verpflichtungsgehalts der Situation zum Ausdruck kommt. Dabei werden regel- und beziehungsorientierte Verpflichtungen gleichermaßen einbezogen. Abbildung 15 zeigt, daß die Entwicklungsverläufe der Mittelwerte in beiden Themen in den beiden Stichproben sehr ähnlich sind. Doch nur in der Stadtstichprobe läßt sich die Hypothese statistisch bestätigen, daß das deskriptive Freundschaftsverständnis weiter entwickelt ist als das präskriptive Konfliktverständnis. Mit Ausnahme der 9jährigen ist die Differenz hier in allen Fällen in der erwarteten Richtung statistisch bedeutsam. In der Landstichprobe sind die Relationen zwar sehr ähnlich, doch ergibt sich in der erheblich kleineren

Abbildung 15: Entwicklungsverläufe des situativen Verständnisses von Freundschaft und des moralischen Konflikts im Freundschaftsdilemma

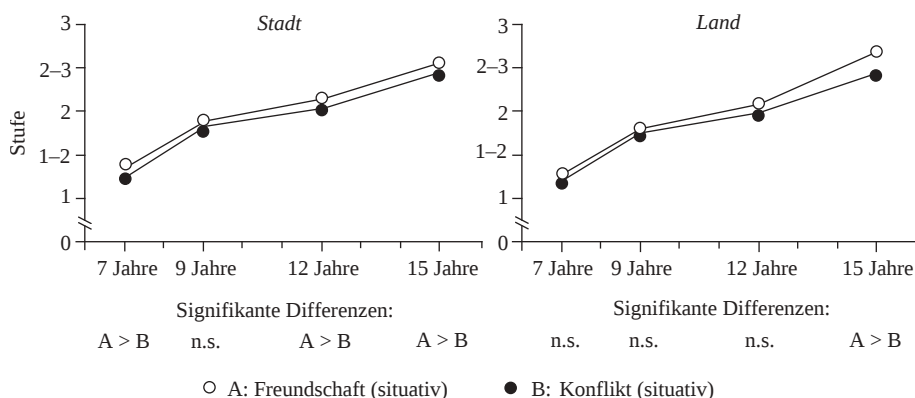
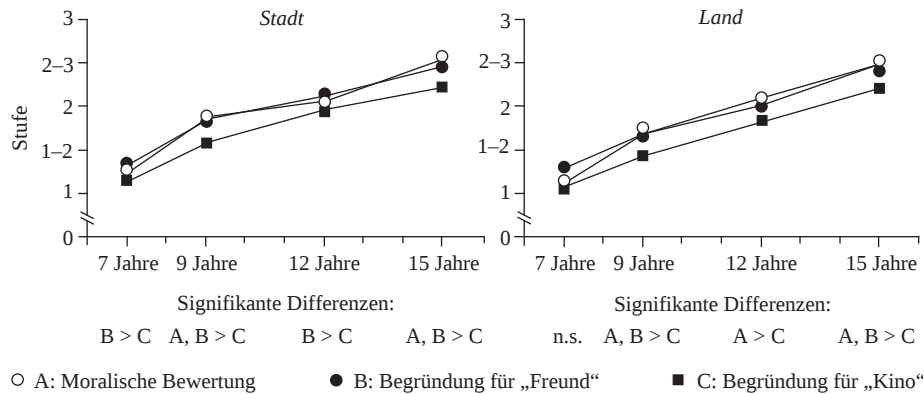


Abbildung 16: Entwicklungsverläufe der Entscheidungsbegründungen und der moralischen Bewertung im Freundschaftsdilemma



Stichprobe nur bei den 15jährigen ein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen beiden Verstehensleistungen.

Damit kann die Annahme einer systematischen Verschiebung in der Entwicklung des situationsspezifischen deskriptiven Verständnisses von Freundschaft und des präskriptiven moralischen Verständnisses der Situation nur mit Einschränkung als bestätigt gelten.

Im folgenden wird die Beziehung zwischen deskriptiver und präskriptiver Kognition anhand eines Vergleichs von einzelnen Teilprozessen bzw. Themen des situationsspezifischen Verstehens untersucht. Wir erwarten hier, daß die praktischen (deskriptiven) Begründungen der beiden Handlungsoptionen, den Freund aufzusuchen bzw. ins Kino zu gehen, auf einem höheren Entwicklungsniveau erfolgen als die präskriptive Begründung der moralischen Richtigkeit einer Entscheidung. Vorgehend (vgl. Abschnitt 5.5) ist hier anzumerken, daß beinahe alle Probanden – auch bereits in der jüngsten Altersgruppe – die Handlungsalternative, den Freund aufzusuchen, als die moralisch richtige oder zumindest richtigere Entscheidung bewerten. Insofern sind in der moralischen Bewertung fast nur Argumente für die Option „Freund“ repräsentiert. Abbildung 16 zeigt die Entwicklungsverläufe für die drei Teilprozesse in den beiden Stichproben.

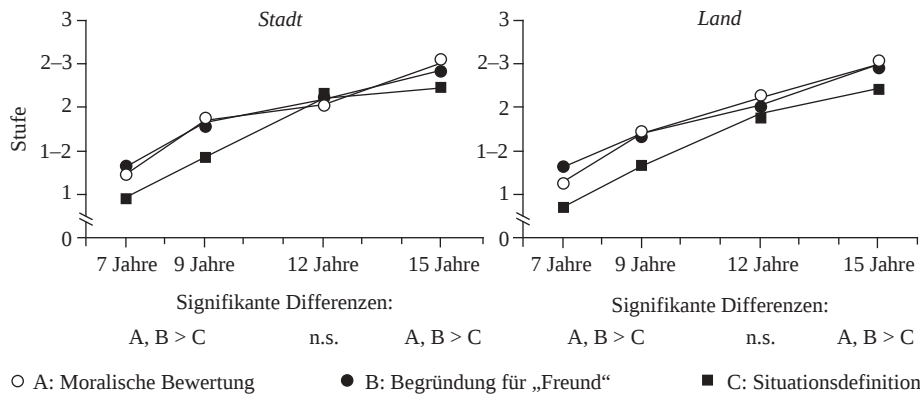
Die Ergebnisse der Analyse zeigen, daß die Annahme einer Entwicklungsverschiebung zwischen deskriptiver und präskriptiver Kognition nicht zutrifft. Die praktische Begründung der Handlungsoption, den Freund aufzusuchen, und das moralische Urteil sind zu keinem Meßzeitpunkt voneinander signifikant unterschieden. Das Niveau der Entwicklung ist in beiden Teilprozessen über alle Meßzeitpunkte hinweg beinahe identisch. Die gleiche Beziehung gilt mit Ausnahme der 7jährigen auch in der Stichprobe der Landkinder. Im Kontext des Freundschaftsdilemmas wird folglich die Handlungsoption, den Freund aufzusuchen, unter praktischen und moralischen Gesichtspunkten auf dem gleichen Entwicklungsniveau begründet.

Hinsichtlich der alternativen Handlungsoption „Kino“ zeigt sich jedoch, daß diese zu allen Meßzeitpunkten auf einem niedrigeren Entwicklungsniveau begründet wird als die Handlungsoption „Freund“ und als die moralische Bewertung der Entscheidung. Lediglich die 7jährigen Probanden in der Landstichprobe bilden hier eine Ausnahme.

Eine Erklärung für das Ergebnis, daß deskriptive und präskriptive soziale Kognition im Falle der Handlungsoption „Freund“ nicht voneinander abweichen, könnte darin bestehen, daß Motive und moralische Rechtfertigungen in den beiden Themen nicht voneinander differenziert werden. In der praktischen Entscheidung, zum Freund zu gehen, können moralische Tatsachen oder Bewertungen als Gründe bzw. Motive zum Tragen kommen (z.B. daß man zur Freundin geht, weil dies richtig ist, weil man es versprochen hat oder weil es Betrug wäre, es nicht zu tun). In diesem Fall wird bereits die Frage nach der Begründung der praktischen Entscheidung unter moralischem Gesichtspunkt interpretiert. Umgekehrt können interpersonale Motive im moralischen Urteil präskriptiven Gehalt gewinnen (z.B. daß es richtig ist, den Freund aufzusuchen, weil man sich immer an diesem Wochentag trifft, weil man schon so lange befreundet ist und sich gut kennt, oder auch weil der Freund ein Problem besprechen möchte). Daß die Argumente für die praktische Begründung der Handlungsoption „Freund“ und der moralischen Bewertung austauschbar sind, dürfte ein Grund dafür sein, daß sie auf strukturell gleichem Niveau begründet werden. Wir werden diesem Ergebnis an anderer Stelle sowohl unter strukturellen wie auch inhaltsanalytischen Gesichtspunkten weiter nachgehen.

Umgekehrt beruht die strukturell niedrigere Begründung der Handlungsoption „Kino“ darauf, daß diese Option in den meisten Fällen ausschließlich unter egoistischen Gesichtspunkten interpretiert wurde (z.B. daß es ein guter Film ist und daß man gern das Angebot wahrnehmen möchte oder sich dazu auch berechtigt fühlt). Der interpersonal-moralische Gehalt des Dilemmas im Sinne der Bedürftigkeit des dritten Kindes wurde dagegen von den Probanden kaum aufgenommen, obwohl dieser Aspekt von der Konstruktion des Dilemmas her nahegelegt wurde (z.B. daß das dritte Kind neu zugezogen ist und noch keine Freunde hat, vgl. Abschnitt 5.5). Dieses Ergebnis läßt sich auch so verstehen, daß die moralische Relevanz einer weniger spezifischen sozialen Beziehung für die untersuchten Probanden schwerer zu erkennen ist als die der Freundschaft. Dies spricht für die besondere Bedeutung von Freundschaft für die frühe Moralentwicklung. Das Ergebnis bedeutet aber auch, daß die Rechtfertigung einer durch Eigeninteresse motivierten Entscheidung den Probanden schwerer fällt als die Begründung und Rechtfertigung einer von ihnen als moralisch legitimiert angesehenen Handlung. Somit bestätigt sich die Annahme, daß sich das präskriptiv-moralische Denken im Vergleich zum deskriptiv-sozialen Denken systematisch zeitlich verschoben entwickelt, zumindest im Falle unseres Dilemmas nicht. Hingegen gibt es einen systematischen Entwicklungsunterschied in der Begründung der inhaltlich unterschiedlichen Handlungsalternativen, die einerseits an unterschiedlich bedeutsame Beziehungstypen gebunden sind und andererseits bzw. gerade deshalb auch als moralisch unterschiedlich legitim bewertet werden.

Abbildung 17: Entwicklungsverläufe der Entscheidungsbegründungen „Freund“, der moralischen Bewertung und der Situationsdefinition im Freundschaftsdilemma



Wir haben die Annahme einer systematischen Entwicklungsverschiebung zwischen deskriptiver und präskriptiver sozialer Kognition einer weiteren Überprüfung unterzogen. So wäre es möglich, daß die praktische Begründung von Handlungsoptionen bereits einen Teilaspekt der sozialen Kognition erfaßt, der über das bloße Verstehen der Situation im Hinblick auf deren psychologischen Gehalt hinausgeht, wie er im Konzept der Differenzierung und Koordination von Perspektiven definiert ist. Denn eine Handlungsentscheidung impliziert bereits einen Bewertungsakt, der eine Selektion aus den möglichen Gesichtspunkten erfordert, die eine Situation psychologisch konstituieren. Wir haben daher die Annahme überprüft, ob das noch nicht an eine Handlungsentscheidung gebundene Verstehen der Situation auf einem höheren Entwicklungsniveau erfolgt als das moralische Urteil. Zum Vergleich wurde auch die Begründung der Handlungsoption „Freund“ aufgenommen. Als Indikator des soziomoralischen Verstehens wurde die spontane Definition der Situation im Freundschaftsdilemma (Was ist das Problem in dieser Geschichte, warum ist das ein Problem?) herangezogen.

Die Ergebnisse dieser Analyse zeigen, daß in der Stadtstichprobe die spontane Definition der Situation zu drei Meßzeitpunkten auf einem niedrigeren Niveau erfolgt als die präskriptive und auch die praktische Begründung der Option, den Freund aufzusuchen (vgl. Abb. 17). Lediglich bei den 12jährigen ist das strukturelle Niveau der Argumentation in allen drei Teilaspekten des Verstehens gleich hoch. Dieser Befund gilt gleichermaßen für die Stichprobe der Landkinder.

Die Beziehung zwischen den unterschiedlichen Verstehensleistungen weicht auch hier systematisch von der theoretisch angenommenen ab. Das spontane Verständnis der Situation – als Indikator des deskriptiven sozialen Verstehens – erweist sich mit einer Ausnahme als bedeutend „schwieriger“ als das moralische Urteil und auch die praktische Begründung der Handlungsoption „Freund“. Die Verstehenskompetenz

wird also eher in den entscheidungsbezogenen Kontexten zum Ausdruck gebracht bzw. realisiert als in der spontanen Interpretation des Problemgehalts der Situation. Dieser Befund ist nicht ganz überraschend, wenn man bedenkt, daß die Probanden in der spontanen Interpretation der Situation zunächst die evidenten Fakten des Dilemmas aufgreifen, die dann in den folgenden Themen weiter elaboriert werden. Die Entscheidungsfindung und auch das moralische Urteil erfordern bereits eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Situation im Hinblick auf Motive, Standards und Folgen des Handelns. Insofern realisiert sich hier das Verständnis auf einem höheren Entwicklungsniveau. Die Entwicklungsverschiebung läßt sich in den unterschiedlichen Altersgruppen unterschiedlich interpretieren. So ist es möglich, daß in den beiden jüngeren Altersgruppen die Kompetenz nicht spontan realisiert werden kann. Bei den 15jährigen ist dagegen denkbar, daß die Kompetenz zwar verfügbar ist, jedoch der Konfliktfall zunächst nur „minimalistisch“ ausformuliert wird: Obwohl die Probanden bereits über Konzepte der Stufe 3, wie Vertrauen oder Verlässlichkeit verfügen, greifen sie in der spontanen Interpretation der Situation zunächst faktenorientiert auf Konzepte der Stufe 2 zurück, beispielsweise darauf, daß ein Versprechen gegeben wurde oder die Freundschaft schon lange besteht.

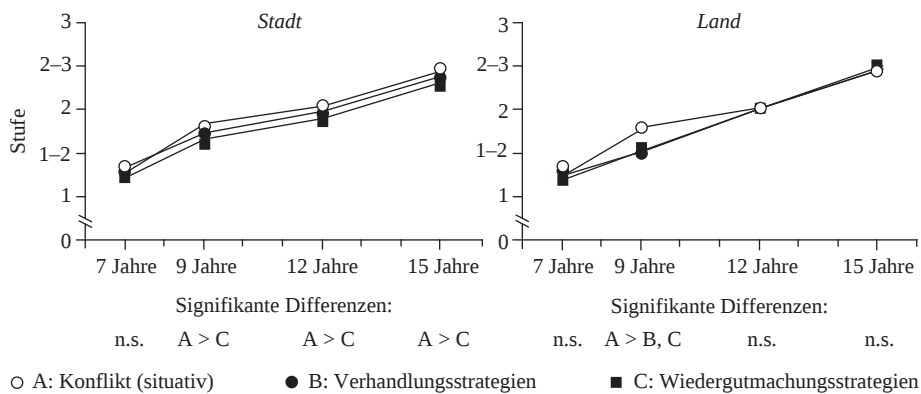
Übergreifend ist festzustellen, daß anhand der hier untersuchten Relationen zwischen situationsspezifischen Teilprozessen des soziomoralischen Verstehens sowie anhand des allgemeinen Verständnisses der beiden Konzepte von Versprechen und Freundschaft eine systematische Entwicklungsverschiebung zwischen deskriptiver und präskriptiver sozialer Kognition nicht besteht. Vielmehr müssen jeweils die speziellen Kontextbedingungen der Themen und Aufgabenstellungen beachtet werden, in denen sich stufenspezifische Verstehenskompetenzen realisieren.

(4) Verständnis des Konflikts gegenüber dem Verstehen von Handlungsstrategien

Eine weitere Annahme über systematische Entwicklungsunterschiede zwischen sozialkognitiven Verstehensleistungen findet sich im Hinblick auf das soziale Verstehen von Situationen und Handlungsstrategien zur Bewältigung von Situationen. Hier postuliert Selman (1984), daß die Entwicklungsstufen des sozialen Verstehens weiter entwickelt sind als das Verständnis stufenäquivalent definierter Handlungsstrategien. Diese Annahme läßt sich mit unseren Daten in unterschiedlicher Weise überprüfen.

Wir haben zwei situationsspezifische Formen von Handlungsstrategien unterschieden: einerseits Wiedergutmachungsstrategien gegenüber dem Freund oder gegenüber dem neuen Kind sowie Strategien der Integration des neuen Kindes in die Beziehung. Diese beiden Formen wurden als handlungsbezogene Strategien zusammengefaßt. Eine andere Form von Strategien bilden die kommunikativen Strategien der Erklärungen bzw. Handlungsbegründungen, die dem Freund in einer vorgestellten Dialogsituation als post hoc oder auch ex ante Rechtfertigungen oder Entschuldigungen für die Handlungsoption „Kino“ gegeben werden. Wir gehen zunächst von der Annahme aus, daß das übergreifende situationsspezifische moralische Konfliktverständnis weiter entwickelt ist als das Verständnis der Strategien (vgl. Abb. 18).

Abbildung 18: Entwicklungsverläufe des situativen moralischen Konfliktverständnisses und der Verhandlungs- und Wiedergutmachungsstrategien im Freundschaftsdilemma



Die Ergebnisse zeigen, daß es einen generalisierten Entwicklungsunterschied zwischen dem moralischen Konfliktverständnis und dem Verständnis von Strategien zur Konfliktlösung (Verhandlungsstrategien) nicht gibt. In der Stadtstichprobe ist das übergreifende moralische Konfliktverständnis lediglich im Vergleich zum Verständnis der Wiedergutmachungsstrategien zu allen Meßzeitpunkten außer im Alter von 7 Jahren statistisch bedeutsam weiter entwickelt. Die Verhandlungs- und Rechtfertigungsstrategien entwickeln sich synchron zum Verständnis der Wiedergutmachungsstrategien, weisen jedoch keinen statistisch bedeutsamen Unterschied zum moralischen Konfliktverständnis auf. In den kommunikativen Strategien wird also die gleiche Verstehenskompetenz realisiert wie im Konfliktverständnis.

In der Landstichprobe ist nur in der Altersgruppe der 9jährigen das moralische Konfliktverständnis im Vergleich zu beiden Typen von Strategien weiter entwickelt; in allen anderen Altersgruppen sind die Entwicklungsverläufe synchron.

Somit läßt sich die Annahme einer systematischen Verschiebung zwischen dem soziomoralischen Verstehen des Konflikts und dem Verständnis von Strategien zur Behebung des Konflikts in der Entwicklung über die Zeit hinweg nicht allgemein bestätigen.

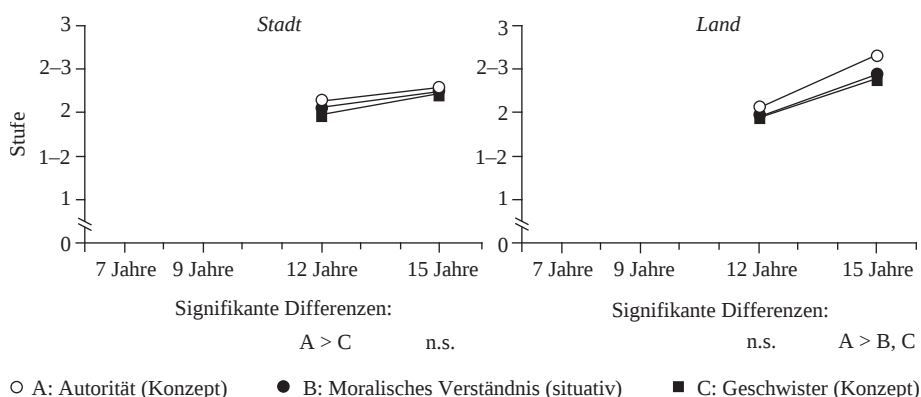
5.3.2.2 Intraindividuelle Relationen der Themen im Autoritätsdilemma

Im folgenden soll untersucht werden, ob intraindividuelle Unterschiede bzw. Verschiebungen im Erwerb von Teilprozessen des Verstehens im Kontext des Autoritätsdilemmas über die Zeit hinweg systematisch erhalten bleiben. Die theoretisch postulierten Relationen wurden wieder anhand von Mittelwertvergleichen von situationsspezifischen und konzeptuellen Themen zu den beiden Meßzeitpunkten untersucht.

(1) Die Beziehung zwischen Autoritäts- und Geschwisterkonzept

Zunächst wurde die Relation von Entwicklungsverläufen des konzeptuellen Verstehens anhand der beiden Beziehungstypen Geschwisterbeziehung und Autoritätsbeziehung untersucht. Hier konnte erwartet werden, daß das Verständnis der Geschwisterbeziehung, die aufgrund der egalitären Struktur der Reziprozität von Beziehungen annähernd der Freundschaftsbeziehung gleichzusetzen sein dürfte, weiter entwickelt ist als das konzeptuelle Verständnis der Autoritätsbeziehung, die im Prinzip durch asymmetrische Reziprozität gekennzeichnet ist. Abbildung 19 zeigt neben dem Entwicklungsverlauf des übergreifenden situationsspezifischen moralischen Verständnisses die Entwicklungsverläufe der beiden Konzepte. Statistisch bedeutsame Entwicklungsunterschiede im Verständnis beider Konzepte ergeben sich in der Stadtstichprobe, wo das Verständnis der Autoritätsbeziehung bei den 12jährigen Probanden auf einem höherem Entwicklungsniveau liegt als das Verständnis der Geschwisterbeziehung. Diese Relation ist in der Landstichprobe gleichartig, wird jedoch statistisch bei der kleineren Stichprobe nicht signifikant. Bei den 15jährigen Probanden der Stadtstichprobe ist das Verständnis der Autoritätsbeziehung gleich hoch entwickelt wie das Verständnis der Geschwisterbeziehung; dagegen ist es in der Landstichprobe deutlich höher entwickelt. Demnach ist in beiden Stichproben entgegen den theoretischen Annahmen das Verständnis der Autoritätsbeziehung tendenziell weiter entwickelt als das Verständnis der Geschwisterbeziehung. Dies kann einerseits als indirekter Hinweis angesehen werden, daß nicht nur die Beziehung zwischen Gleichaltrigen, sondern auch die Eltern-Kind-Beziehung in der Entwicklung des soziomoralischen Verstehens von Bedeutung ist. Andererseits kann der Befund auch dahingehend interpretiert werden, daß die Geschwisterbeziehung sich von den egalitären freigewählten Peer-Beziehungen unterscheidet und daher nicht die gleiche symmetrische Beziehung repräsentiert wie Beziehungen zwischen Freunden.

Abbildung 19: Entwicklungsverläufe des konzeptuellen Verständnisses von Autorität und Geschwister sowie des situativen moralischen Verständnisses im Autoritätsdilemma



(2) Die Beziehung zwischen konzeptuellem und situationsspezifischem Verständnis

Weiterhin wird untersucht, ob es systematische Entwicklungsunterschiede zwischen dem situationsspezifischen moralischen Verstehen und dem konzeptuellen Verständnis von Beziehungen gibt. Dabei repräsentiert das situationsspezifische Verstehen wiederum einen Indikator der präskriptiven Kognition, während das allgemeine konzeptuelle Verstehen von Beziehungen Aspekte sowohl der deskriptiven als auch der präskriptiven Kognition enthält. In diesem Vergleich sind folglich wiederum die Dimensionen der deskriptiven und präskriptiven Kognition nicht eindeutig zu trennen. Abbildung 19 zeigt, daß sich in der Stichprobe der Stadtkinder keine Entwicklungsunterschiede zwischen konzeptuellem und situationsspezifischem Verstehen ergeben. In der Landstichprobe zeigt sich dagegen, daß bei den 15jährigen Probanden das konzeptuelle Verständnis der Autoritätsbeziehung statistisch bedeutsam höher entwickelt ist als das situationsspezifisch übergreifende moralische Verstehen. Zwischen dem konzeptuellen und dem situationsspezifischen Verstehen ergeben sich folglich keine allgemeinen, sondern ausschließlich kontextspezifische Entwicklungsverschiebungen.

Erwähnenswert ist an dieser Stelle der Befund, daß – im Unterschied zum Freundschaftsdilemma – die beiden inhaltlich unterschiedlichen Urteilsalternativen in beiden Stichproben zu beiden Meßzeitpunkten auf dem gleichen Entwicklungsniveau begründet werden. Dieses Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, daß im Falle konfligierender moralischer Normen, die moralisch als gleichermaßen berechtigt gelten, die moralischen Rechtfertigungen für beide Urteilsrichtungen auf dem gleichen Niveau realisiert werden.

Insgesamt lassen sich in den situationsspezifischen und konzeptuellen Themen des Autoritätsdilemmas weitaus weniger generalisierte systematische Entwicklungsverschiebungen über die Zeit hinweg auffinden als im Freundschaftsdilemma. Dies ist auch in Zusammenhang mit dem oben angesprochenen Befund der größeren Homogenität der Themen im Autoritätsdilemma zu sehen. Die generalisierte Annahme, daß in der Geschwisterbeziehung das soziomoralische Verstehen auf einem höheren Entwicklungsniveau als in der Autoritätsbeziehung erfolgt, läßt sich nicht bestätigen. Der tendenziell sogar umgekehrte Befund, daß das Verständnis der Autoritätsbeziehung weiter entwickelt ist als das der Geschwisterbeziehung, läßt sich dahingehend interpretieren, daß die Eltern-Kind-Beziehung in den beiden Ökologien von Stadt und Land unterschiedliche Bedeutungen hat. Wir gehen diesen Überlegungen an anderer Stelle nach (vgl. Abschnitt 5.4).

5.3.2.3 Intraindividuelle Relationen von situationsspezifischen und konzeptuellen Themen in unterschiedlichen Dilemma-Kontexten: Vergleich des Freundschafts- und Autoritätsdilemmas

Ausgehend von der Annahme, daß die Gleichaltrigen-Beziehung für die Entwicklung der moralischen Reziprozität besonders bedeutsam ist, nehmen wir an, daß das soziomoralische Verstehen im Kontext des Freundschaftsdilemmas weiter entwickelt ist als

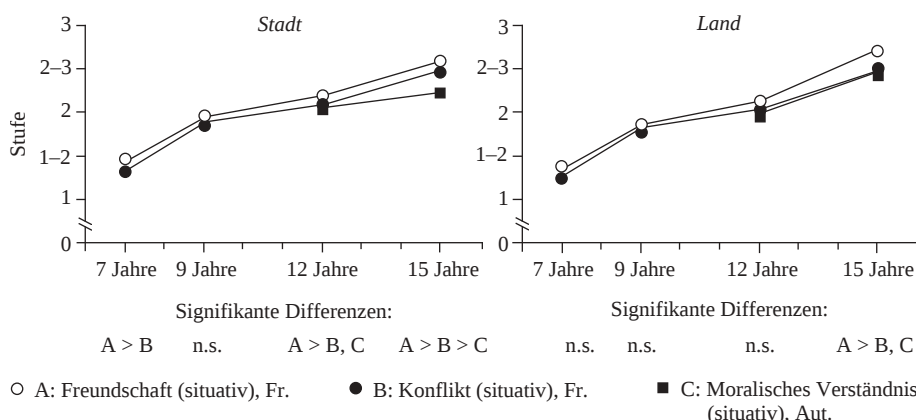
im Kontext der Autoritätsbeziehung (Eltern-Kind-Dilemma). Im Zusammenhang mit dieser Annahme ist die Vermutung begründet, daß das konzeptuelle Verständnis der Freundschaftsbeziehung weiter entwickelt ist als das konzeptuelle Verständnis der Autoritätsbeziehung. Außerdem nehmen wir an, daß das Verständnis der Freundschaftsbeziehung weiter entwickelt ist als das Verständnis der Geschwisterbeziehung. Die Geschwisterbeziehung mag zwar der Freundschaftsbeziehung vergleichbar sein, doch ist sie keine selbstgewählte Beziehung, für die moralische Reziprozität konstitutiv ist.

(1) Die Beziehung zwischen situationsspezifischen Verstehensleistungen in unterschiedlichen Aufgabenkontexten

Zunächst wurde überprüft, ob sich das übergreifende deskriptive Freundschaftsverständnis und das präskriptive situationsspezifische Konfliktverständnis im Freundschaftsdilemma über beide Meßzeitpunkte hinweg auf einem höheren Entwicklungsniveau befindet als das übergreifende moralische Konfliktverständnis im Autoritätsdilemma. Abbildung 20 zeigt die Verläufe der drei situationsspezifisch übergreifenden Themen des Verstehens im Alter von 12 und 15 Jahren. Zusätzlich sind in der Abbildung für die beiden situationsspezifisch übergreifenden Themen des Freundschaftsdilemmas die Werte der 7- und 9jährigen dargestellt.

In der Stadtstichprobe ist bei den 12jährigen das situationsspezifische Verständnis von Freundschaft statistisch bedeutsam weiter entwickelt als das situationsspezifische moralische Verständnis im Autoritätsdilemma und im Freundschaftsdilemma. Im Alter von 15 Jahren dagegen sind sowohl das situationsspezifische Freundschaftsverständnis als auch das moralische Konfliktverständnis im Freundschaftsdilemma signifikant höher entwickelt als das moralische Verständnis im Autoritätsdilemma. In der Landstichprobe sieht das Bild bei den 12jährigen ähnlich aus wie bei den 12jährigen

Abbildung 20: Entwicklungsverläufe des situativen Konflikt- und Freundschaftsverständnisses im Freundschaftsdilemma (Fr.) sowie des situativen moralischen Verständnisses im Autoritätsdilemma (Aut.)



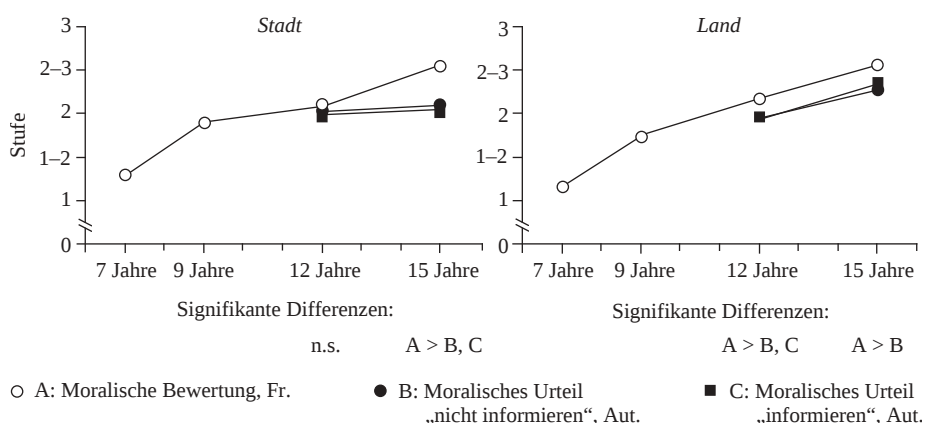
Probanden der Stadtstichprobe, doch sind die Relationen in der kleineren Stichprobe nicht statistisch signifikant. Bei den 15jährigen ist lediglich das situationsspezifische Freundschaftsverständnis im Vergleich zum übergreifenden moralischen Verständnis in beiden Aufgabenkontexten erheblich weiter entwickelt. Damit ergibt sich also ein generalisierter Effekt von Entwicklungsverschiebungen nur insoweit, als die Entwicklung des deskriptiven Freundschaftsverständnisses tendenziell dem Konfliktverständnis bzw. dem moralischen Verständnis in beiden Dilemma-Kontexten vorausgeht. Nur in der Stadtstichprobe unterscheidet sich auch das situative Konfliktverständnis im Freundschaftsdilemma (statistisch) signifikant vom moralischen Verständnis, im Autoritätsdilemma besteht ein tendenzieller Unterschied zwischen den beiden übergreifenden moralischen Verstehensleistungen. Die Bedeutung des Autoritätsdilemmas scheint lebensweltlich unterschiedlich zu sein.

(2) Die Beziehung zwischen unterschiedlichen moralischen Bewertungen

Die Untersuchung von Verschiebungen in der Entwicklung des Verstehens über beide Aufgabenkontexte hinweg wurde außerdem für die Themen der Begründung der moralischen Urteilsrichtung vorgenommen (vgl. Abb. 21). Die moralische Bewertung liegt im Autoritätsdilemma für beide Urteilsrichtungen vor (die Mutter informieren vs. nicht informieren), im Freundschaftsdilemma bezieht sich die moralische Bewertung fast nur auf die Urteilsrichtung „Freund“. Die Werte für das moralische Urteil im Freundschaftsdilemma sind wiederum auch für die 7- und 9jährigen angegeben.

Die Ergebnisse zeigen für die Stadtstichprobe, daß sich die dilemmaspezifischen moralischen Bewertungen bei den 12jährigen nicht unterscheiden. Eine Entwicklungsverschiebung ist dagegen bei den 15jährigen Probanden zu beobachten, die in der moralischen Bewertung im Freundschaftsdilemma auf einem statistisch signifikant

Abbildung 21: Entwicklungsverläufe der moralischen Bewertung im Freundschaftsdilemma (Fr.) und der moralischen Urteilsbegründungen im Autoritätsdilemma (Aut.)

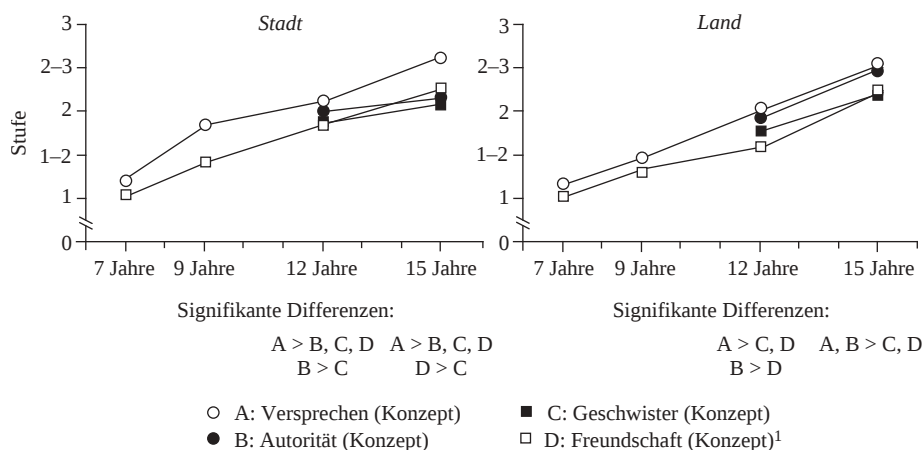


höheren Niveau argumentieren als in der moralischen Bewertung beider Urteilsalternativen im Autoritätsdilemma. Die Verläufe verdeutlichen außerdem den entwicklungspsychologisch überraschenden Befund, daß die Entwicklungsniveaus der Begründung der moralischen Urteile im Autoritätsdilemma sich von 12 auf 15 Jahre nicht verändern. Bei den Probanden der Landstichprobe gibt es eine Entwicklungsverschiebung zwischen den dilemmaspezifischen moralischen Verstehensleistungen zu beiden Meßzeitpunkten, wobei sich die moralische Bewertung im Freundschaftsdilemma auf einem signifikant höheren Entwicklungsniveau befindet als die moralischen Bewertungen im Autoritätsdilemma. Bei den 15jährigen ist die statistische Bedeutsamkeit dieses Befundes nur gegenüber der Urteilsrichtung gesichert, daß es richtig ist, die Mutter nicht zu informieren. Mit gewissen Einschränkungen läßt sich folglich die Annahme bestätigen, daß die moralische Bewertung im Freundschaftsdilemma in beiden Stichproben auf einem höheren Niveau erfolgt als im Autoritätsdilemma. Damit zeigt sich bei der themenspezifischen Betrachtung eine tendenzielle Bestätigung der Annahme, daß die soziomoralische Entwicklung im Kontext des Freundschaftsdilemmas in beiden Ökologien tendenziell weiter fortgeschritten ist als im Kontext des Autoritätsdilemmas. Dies bestätigt die Bedeutung der Freundschaftsbeziehung für die Entwicklung des soziomoralischen Verstehens.

(3) Die Beziehung zwischen unterschiedlichen konzeptuellen Themen

Im Hinblick auf Entwicklungsunterschiede zwischen den verschiedenen Konzepten (vgl. Abb. 22) zeigt sich, daß das Verständnis des Versprechenskonzepts in beiden

Abbildung 22: Entwicklungsverläufe des konzeptuellen Verständnisses von Versprechen sowie der Freundschafts-, Autoritäts- und Geschwisterbeziehung



¹ Freundschaft (Konzept): Freundschaftsnähe wurde im Alter von 7 Jahren in der Stadtstichprobe nicht erhoben. Hier wird ersatzweise Freundschaftsmotivation (N = 69) dargestellt.

Stichproben über die Zeit hinweg statistisch bedeutsam weiter entwickelt ist als das Verständnis der Freundschafts- und Geschwisterbeziehung. Im Hinblick auf das Autoritätskonzept ergibt sich für die Stadtstichprobe ein Entwicklungsunterschied zum Versprechenskonzept, nicht hingegen für die Landstichprobe. In der Landstichprobe ist das Verständnis der Autoritätsbeziehung zu beiden Meßzeitpunkten gleich hoch entwickelt wie das Konzept des Versprechens und damit zu beiden Meßzeitpunkten auch statistisch bedeutsam vom Verständnis der Freundschaftsbeziehung unterschieden. In der Stadtstichprobe gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Autoritätskonzept und dem Freundschaftskonzept. Beide sind weniger weit entwickelt als das Versprechenskonzept.

In der Stadtstichprobe ist außerdem das Freundschaftskonzept bei den 15jährigen höher entwickelt als das Geschwisterkonzept, während in der Landstichprobe im Verständnis dieser beiden Themen kein Entwicklungsunterschied besteht. Dies deutet darauf hin, daß der Freundschaftsbeziehung in der Stadt eine andere Bedeutung zukommt als auf dem Lande.

Insgesamt belegen die aufgabenübergreifenden Vergleiche eine gewisse Unterschiedlichkeit der Entwicklungsrelationen sowohl für situationsspezifisches als auch konzeptuelles Verstehen einerseits als auch für die beiden sozialen Kontexte von Stadt und Land andererseits. Generalisierte Entwicklungsrelationen bestehen darin, daß (1) das situationsspezifische Freundschaftsverständnis tendenziell weiterentwickelt ist als das situationsspezifische Verständnis im Autoritätsdilemma (Abb. 20), (2) die moralische Bewertung im Freundschaftsdilemma tendenziell weiterentwickelt ist als die moralischen Urteile im Autoritätsdilemma (Abb. 21) und (3) das Versprechenskonzept weiterentwickelt ist als das Geschwisterkonzept. Hingegen ist das Freundschaftskonzept gegenüber dem Autoritätskonzept und dem Geschwisterkonzept nicht in beiden Stichproben weiterentwickelt. In der Landstichprobe ist das Autoritätskonzept sogar weiterentwickelt als das Freundschaftskonzept (Abb. 22). Damit bestätigt sich die Annahme einer höheren soziomoralischen Entwicklung im Verständnis von Freundschaft nur im situationsspezifischen Verständnis.

5.3.3 Zusammenfassung

Die meßwiederholten Varianzanalysen der Entwicklungsveränderungen in den Teilprozessen des soziomoralischen Verstehens zeigten einen hoch bedeutsamen Entwicklungseffekt für die Themen des soziomoralischen Verstehens. Die Teilprozesse entwickeln sich demnach über die Zeit hinweg als gesamtheitliches System. Dieser Befund läßt sich als ein Beleg für die Homogenität des soziomoralischen Denkens interpretieren. Die Ergebnisse zeigen jedoch auch für beide Stichproben gleichermaßen eine signifikante Interaktion zwischen Thema und Meßzeitpunkt. Die Themen bilden also zugleich intraindividuelle Performanzkontexte des Verstehens, deren „Schwierigkeitsgrad“ sich über die Zeit hinweg verändert. Anhand dieses Ergebnisses der Variabilität in der Genese von Teilprozessen haben wir versucht, theoriegeleitet solchen Relationen zwischen Themen nachzugehen, die intraindividuell über die Zeit

hinweg stabil bleiben und damit systematische Verschiebungen in der Entwicklung von Teilprozessen des soziomoralischen Verstehens abbilden. Diese Analysen haben gezeigt, daß sich im Entwicklungsverlauf einige stabile intraindividuelle Relationen zwischen unterschiedlichen Themen des konzeptuellen und situationsspezifischen Verstehens innerhalb der Aufgabenkontexte und über diese hinweg nachweisen lassen. Wir konnten einerseits Relationen nachweisen, die im Entwicklungsverlauf in den beiden unabhängigen Stichproben gleichermaßen bestehen. Dies gilt insbesondere im Kontext des Freundschaftsdilemmas für die Entwicklungsrelation zwischen dem allgemeinen Verständnis von Versprechen und Freundschaft, dem konzeptuellen und dem situationsspezifischen Verständnis von Freundschaft sowie in der Relation zwischen dem Entwicklungsniveau der praktischen und moralischen Begründung der Handlungsoption, den Freund zu besuchen, gegenüber der Begründung der Handlungsoption, mit dem neuen Kind ins Kino zu gehen.

Da im varianzanalytischen Vorgehen Unterschiede in der Entwicklung zwischen Teilprozessen nur anhand der aufsummierten intraindividuellen Relationen die Mittelwertunterschiede für die gesamte Altersgruppe überprüft werden, haben wir für diese Themen, zwischen denen eine bedeutsame Entwicklungsverschiebung sowohl im Entwicklungsverlauf als auch über beide Ökologien hinweg besteht, mittels Kontingenztafeln überprüft, inwieweit Unterschiede in der Entwicklung von Teilprozessen, die für die Gruppe bestehen, auch für jedes einzelne Individuum gelten. Denn nur in diesem Fall einer für alle Individuen gültigen Relation kann auch in einem entwicklungstheoretisch strengeren Sinne von einer Vorläuferbeziehung der Variablen x gegenüber der Variablen y gesprochen werden.

In den Kontingenztafeln wurden die Felder, die der Annahme einer Vorläuferbeziehung des Themas x gegenüber dem Thema y nicht entsprachen, als Fehler interpretiert. Die Häufigkeiten der Besetzungen der Fehlerzellen variieren in den Fällen, wo statistisch bedeutsame Mittelwertdifferenzen vorliegen, zwischen einem und zwölf Probanden, im Mittel zeigen etwa vier Probanden zu jedem Meßzeitpunkt ein Muster, das von der theoretisch angenommenen und in den Mittelwertdifferenzen bestätigten Entwicklungsverschiebung abweicht. Die stärkste individuelle Vorläuferbeziehung ergibt sich für die Beziehung zwischen situationsspezifischem und konzeptuellem Freundschaftsverständnis in der Landstichprobe, wo zu den vier Meßzeitpunkten lediglich zwischen einem und drei Probanden in den Fehlerzellen auftreten. Auch die individuenorientierte Analyse bestätigt demnach die theoretisch postulierten und empirisch aufgewiesenen Entwicklungsverschiebungen.

In allen diesen Fällen starker Entwicklungsrelationen betrachten wir interne Merkmale der Themen und Aufgabenstellungen, beispielsweise Komplexität bzw. Spezifität der Aufgabenstellung oder moralischer Gehalt der Aufgabe, als Gründe dafür, warum sich intraindividuelle Entwicklungsverschiebungen ergeben. Darüber hinaus lassen sich auch solche Relationen nachweisen, die nicht oder nur bedingt über beide Stichproben oder auch über Meßzeitpunkte hinweg gelten. Dies zeigt sich im Autoritätsdilemma, wo tendenziell das allgemeine Verständnis der Autoritätsbeziehung gegenüber dem Verständnis der Geschwisterbeziehung höher entwickelt ist, jedoch zu unterschiedlichen Zeitpunkten in den beiden Stichproben. Im Vergleich der beiden

Aufgabenkontexte sind außerdem die Ergebnisse für die Relation zwischen situationsspezifischem und konzeptuellem Verstehen unterschiedlich. Im situationspezifischen Verstehen ist das situationsspezifische moralische Verständnis im Freundschaftsdilemma tendenziell weiter entwickelt als im Autoritätsdilemma. Für das konzeptuelle Verständnis zeigt sich dagegen, daß in der Stadtstichprobe das Freundschaftskonzept gegenüber dem Autoritätskonzept nicht weiterentwickelt ist, während in der Landstichprobe sogar umgekehrt das Autoritätskonzept deutlich weiter entwickelt ist als das Freundschaftskonzept. In der Erklärung dieses Befundes müssen offensichtlich sowohl aufgabenspezifische Faktoren als auch differentielle Bedingungen der Lebenswelt berücksichtigt werden, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Entwicklung bedeutsam werden und unterschiedliche Entwicklungsniveaus betreffen. Darauf werden wir im nächsten Abschnitt eingehen.

5.4 Interindividuelle Differenzen in Entwicklungsverläufen des sozio-moralischen Denkens

Im folgenden untersuchen wir die Frage, inwieweit unterschiedliche soziale Ökologien und Persönlichkeitsbedingungen die Genese des soziomoralischen Verstehens beeinflussen und inwieweit sich solche Einflüsse bzw. Bedingungen gleichsinnig oder unterschiedlich auf die situationsspezifischen und konzeptuellen Themen in den beiden Aufgabenkontexten auswirken. Dabei werden wir Unterschiede in der Entwicklung zwischen der Stadt- und Landstichprobe explorieren sowie interindividuelle Differenzen innerhalb der Stichproben in Abhängigkeit vom Geschlecht. In der Stadtstichprobe werden wir zudem untersuchen, in welchem Zusammenhang Schichtzugehörigkeit und das im Alter von 7 Jahren erhobene Lehrerurteil über den Entwicklungsstand der Kinder mit der Entwicklung sozialen Verstehens stehen.

5.4.1 Interindividuelle Unterschiede in Abhängigkeit von sozialen Lebenswelten: Ein Vergleich der Entwicklung soziomoralischen Verstehens in der Stadt- und Landstichprobe

Die Untersuchungen von Hollos (1974; Hollos & Cowan, 1973) haben gezeigt, daß die Entwicklung von Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme in ländlichen Regionen mit eingeschränkten Interaktionsbeziehungen im Vergleich zur Entwicklung von Stadtkindern verzögert ist. Allerdings war diese Beeinträchtigung am stärksten bei Kindern, die auf verstreuten Bauernhöfen aufwuchsen, während zwischen den Probanden aus dem Dorf oder der Stadt nur im Alter von 7 Jahren Entwicklungsunterschiede bestanden. Entsprechend gehen wir von der Annahme eines differentiellen Einflusses der lebensweltlichen Bedingungen auf die Entwicklung des Verstehens in den beiden Aufgabenkontexten des Freundschafts- und des Autoritätsdilemmas aus. So wäre es möglich, daß Freundschaftsbeziehungen in beiden Lebenswelten von Stadt und Land gleich wichtig sind, daß aber in der Stadt vielfältigere Gleichaltrigen-

Beziehungen bestehen und auch der Peer-Kultur eine größere Bedeutung zukommt. Daher ist zu vermuten, daß die Entwicklung des Freundschaftsverständnisses bei den Probanden der Landstichprobe eher verzögert ist. Umgekehrt könnte die Eltern-Kind-Beziehung auf dem Lande von größerer Bedeutung sein als in der Stadt, da die Heranwachsenden insbesondere in den Streusiedlungen intensiver mit der Familie interagieren. Daher kann vermutet werden, daß die Probanden der Landstichprobe im Verständnis des Autoritätskontextes gegenüber den Probanden der Stadtstichprobe eine geringere oder keine Entwicklungsverzögerung aufweisen.

(1) Situationsspezifische und konzeptuelle Themen im Kontext der Freundschaftsaufgabe

Im Kontext von Freundschaft zeigt sich, daß die Probanden der Stadtstichprobe im Mittelwert der Verstehensleistungen, der jeweils individuell über alle situationsspezifischen und konzeptuellen Themen hinweg gebildet wurde, zu den ersten drei Meßzeitpunkten im Alter von 7, 9 und 12 Jahren statistisch signifikant weiter fortgeschritten sind als die Probanden der Landstichprobe. Im Alter von 15 Jahren bestehen indessen keine Entwicklungsunterschiede mehr (vgl. Abb. 10).

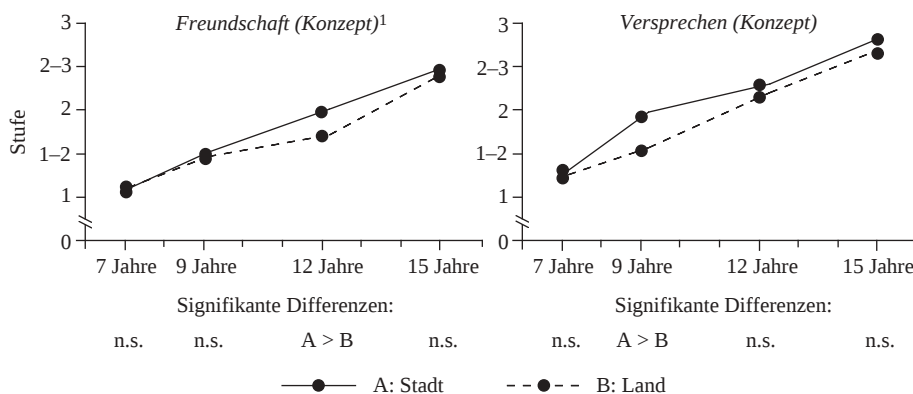
Ein Vergleich der einzelnen Themen in beiden Stichproben innerhalb der jeweiligen Altersgruppen zeigt, daß signifikante Unterschiede gehäuft nur bei den 9jährigen bestehen. Im einzelnen stellen sich diese themenspezifischen Unterschiede folgendermaßen dar:

Bei den 9jährigen sind die Probanden der Stadtstichprobe statistisch signifikant höher entwickelt im allgemeinen Verständnis von Versprechen (vgl. exemplarisch Abb. 23) sowie in den vier situationsspezifischen Themen der moralischen Bewertung, der Perspektive des Aktors, der Perspektive des Freundes und der Verhandlungsstrategien. In allen diesen Fällen bezieht sich der Entwicklungsunterschied darauf, daß die Stufe 2 von den Probanden der Stadtstichprobe früher erreicht wird als von den Probanden der Landstichprobe.

Bei den 12jährigen sind ebenfalls die Probanden der Stadtstichprobe im Entwicklungsniveau des konzeptuellen Freundschaftsverständnisses weiterentwickelt als die Probanden der Landstichprobe (vgl. exemplarisch Abb. 23). Dieser Unterschied gilt gleichermaßen für das Thema Situationsdefinition. Auch hier geht es in beiden Fällen um den Übergang zur Stufe 2, der bei den Probanden der Stadtstichprobe früher stattfindet als bei den Probanden der Landstichprobe. In beiden Fällen handelt es sich um relativ „schwierige“ Themen, bei denen die Stufe 2 erst im Alter von 12 Jahren erreicht wird.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß das Gesamtverständnis im Kontext der Freundschaftsaufgabe über die ersten drei Meßzeitpunkte hinweg in der Stadtstichprobe weiterentwickelt ist als in der Landstichprobe. Auf der Mikroebene der Teilprozesse finden sich diese Unterschiede jedoch nur für einzelne Teilprozesse. Der deutlichste Entwicklungsunterschied auf der Ebene der Teilprozesse besteht in der Altersgruppe der 9jährigen, wo die Probanden der Stadtstichprobe die Stufe 2 früher erreichen als die Probanden der Landstichprobe. In beiden Altersgruppen der 9- und

Abbildung 23: Entwicklungsverläufe der Konzepte und Themen mit signifikanten Stadt-/Landunterschieden: Freundschaftsdilemma



¹ Freundschaft (Konzept) wurde für die Stadtstichprobe im Alter von 7 Jahren nicht erhoben. Hier wird ersatzweise Freundschaftsmotivation (N = 69) dargestellt.

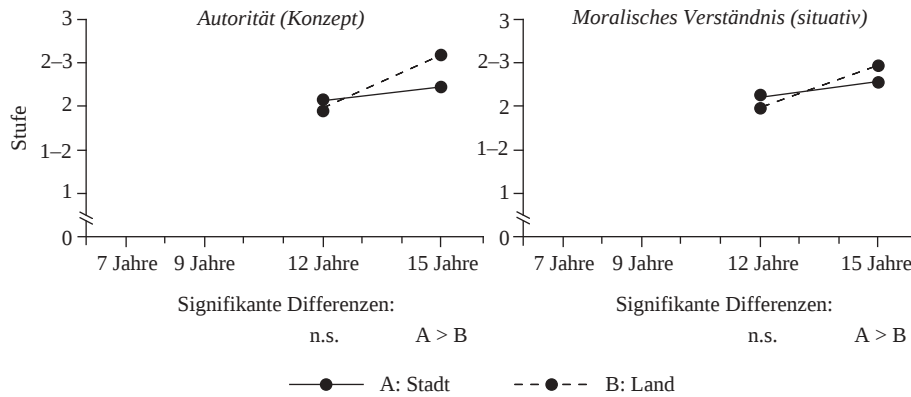
12jährigen zeigt sich eine interessante Interaktion zwischen sozialer Ökologie und Entwicklungsstufe: Denn in beiden Altersgruppen wird der Übergang in die Stufe 2 in der Stadtstichprobe früher vollzogen als in der Landstichprobe. In dem „leichteren“ Thema „Versprechenskonzept“ zeigt sich dies bereits im Alter von 9 Jahren, während im „schwierigeren“ Thema „Freundschaftskonzept“ dieser Entwicklungsunterschied zwischen den beiden Stichproben erst im Alter von 12 Jahren auftritt. Die Bedingungen in der städtischen Lebenswelt scheinen also für die Entwicklung des soziomoralischen Verstehens im Kontext der Freundschaftsaufgabe förderlich zu sein, wobei dieser Einfluß sich – zeitlich verschoben – insbesondere für die Stufe 2 zeigt. Eine Erklärung dafür könnte sein, daß den normativ-kontraktuellen Aspekten, die auf der Stufe 2 sowohl für Versprechen wie für Freundschaft besonders wichtig sind (beispielsweise, daß man seine Verabredungen einhält), wegen der größeren Vielfalt der Beziehungen in den städtischen Lebensbedingungen eine größere Bedeutung zukommt als in den ländlichen, so daß die Entwicklung dieses Verstehens stärker stimuliert wird.

(2) Situationsspezifische und konzeptuelle Themen im Kontext der Autoritätsaufgabe

Im Kontext des Autoritätsdilemmas zeigt sich für die themenübergreifenden individuellen Mittelwerte, daß die Probanden der Stadtstichprobe im Alter von 12 Jahren signifikant weiterentwickelt sind als die Probanden der Landstichprobe. Bei den 15jährigen hingegen kehrt sich dieses Verhältnis um (vgl. Abb. 24).

Für die einzelnen Teilprozesse ergeben sich innerhalb der Altersgruppen nur bei den 15jährigen für zwei Themen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Stichproben. Das konzeptuelle Verständnis von Autorität und das situationspezifische übergreifende moralische Verständnis (vgl. Abb. 24) ist bei den Probanden

Abbildung 24: Entwicklungsverläufe der Konzepte und Themen mit signifikanten Stadt-/Landunterschieden: Autoritätsdilemma



der Landstichprobe statistisch bedeutsam weiterentwickelt als bei den Probanden der Stadtstichprobe. In beiden Themen betrifft dies den Übergang in die Stufe 3.

Auch im Kontext dieser Aufgabe ergibt sich also eine interessante Interaktion zwischen sozialer Ökologie und Entwicklungsstufe. Während im Alter von 12 Jahren die Stufe 2 von den Probanden der Stadtstichprobe früher erreicht wird, besteht im Alter von 15 Jahren beim Übergang in die Stufe 3 ein Entwicklungsvorsprung der Probanden der Landstichprobe. Dieser Unterschied lässt sich nicht nur im Mittelwert über alle Themen, sondern auch in zwei einzelnen Themen nachweisen. Die Lebensbedingungen der ländlichen Ökologie scheinen also für die Genese generalisierter Reziprozitätsnormen, wie sie sich in der Stufe 3 ausdrücken, im Kontext von Autorität förderlich zu sein.

Zusammenfassend bestätigen die Befunde die Annahme eines aufgabenspezifischen Einflusses der lebensweltlichen Bedingungen auf die Entwicklung des sozio-moralischen Verstehens. Im Kontext der Freundschaftsaufgabe, und dort insbesondere für das allgemeine Verständnis von Versprechen und Freundschaft, betreffen die differentiellen Unterschiede zwischen beiden Stichproben vor allem die Genese der Stufe 2, die sich in der Stadtstichprobe früher entwickelt als in der Landstichprobe. Im Übergang zu den Stufen 2–3 und 3 nivellieren sich diese Entwicklungsunterschiede zwischen den beiden Stichproben. Im Unterschied dazu betreffen die differentiellen Entwicklungsunterschiede im Kontext des Autoritätsdilemmas den Übergang zur Stufe 2–3 und 3, die von den Probanden der Landstichprobe früher erreicht werden. In den Befunden zeigt sich folglich eine Interaktion von Entwicklungsstufe, inhaltlichem Kontext der sozio-moralischen Reflexion und sozialer Lebenswelt. Die Lebenswelten bieten offensichtlich unterschiedliche Erfahrungen in den Peer- und Autoritätsbeziehungen, die sich sowohl hinsichtlich bestimmter Aufgaben als auch für den Übergang in bestimmte Entwicklungsstufen unterschiedlich förderlich erweisen. Das Verständnis von Freundschaft und Versprechen scheint insbesondere im Übergang in

die Stufe 2 in der städtischen Lebenswelt gefördert zu werden, was durch die größere Komplexität der Sozialbeziehungen in der Stadt erklärt werden könnte. Im Unterschied dazu wird das Verständnis von Autorität im Übergang in die Stufe 3 in der ländlichen Ökologie gefördert. Hier kann man spekulieren, daß die Interaktion zwischen Kindern und Eltern in der Adoleszenz auf dem Lande mehr Symmetrie verwirklicht, und daß die Jugendlichen möglicherweise früher in die Erwachsenenwelt integriert werden als in der Stadt.

5.4.2 Interindividuelle Differenzen in der Entwicklung des sozialen und moralischen Verstehens in Abhängigkeit von sozialer Schicht, Geschlecht und Lehrerurteil

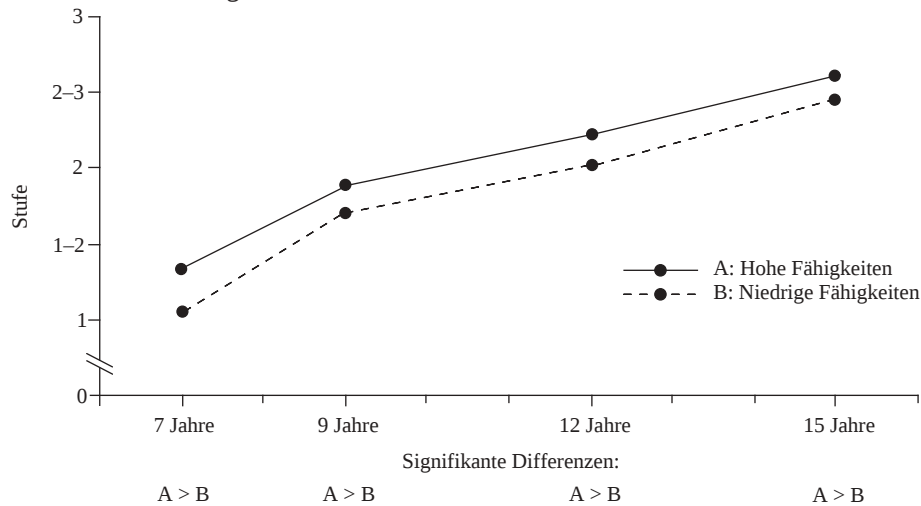
Im folgenden gehen wir der Frage nach, welche Bedeutung den differentiellen Faktoren für die Entstehung von Entwicklungsunterschieden des soziomoralischen Verstehens im Entwicklungsverlauf zukommt. In beiden Stichproben untersuchen wir den Einfluß der Geschlechtszugehörigkeit auf das soziomoralische Verstehen. In der Stadtstichprobe wird außerdem die Bedeutung der Schichtzugehörigkeit untersucht sowie die Frage, inwieweit das Lehrerurteil über den Entwicklungsstand der Probanden im Alter von 7 Jahren (Fähigkeitsniveau) mit Entwicklungsunterschieden im soziomoralischen Verstehen einhergeht und ob solche Unterschiede über die Zeit hinweg erhalten bleiben.

Die Einflüsse dieser Faktoren wurden im Rahmen von meßwiederholten Varianzanalysen berechnet (vgl. Abschnitt 5.3), in denen neben den intraindividuellen Faktoren Zeit (vier Meßzeitpunkte im Freundschaftskontext bzw. zwei Meßzeitpunkte im Autoritätskontext) und Thema (aufgabenspezifische, situationsbezogene und konzeptuelle Themen) die differentiellen Faktoren Geschlecht, soziale Schicht (untere und mittlere Schicht), Lehrerurteil (hohe bzw. niedrige Fähigkeiten) als Gruppenfaktoren einbezogen waren.

(1) Situationsspezifische und konzeptuelle Themen im Kontext der Freundschaftsaufgabe

Für die Stadtstichprobe erweisen sich weder Geschlecht noch Schichtzugehörigkeit als statistisch signifikante Einflußgrößen für die Entwicklung des soziomoralischen Verstehens im Freundschaftskontext. Lediglich das Lehrerurteil über den allgemeinen Entwicklungsstand im Alter von 7 Jahren erweist sich als statistisch bedeutsamer Faktor individueller Differenzen. Probanden, deren allgemeiner Entwicklungsstand von den Lehrern bei Schulbeginn als hoch eingeschätzt worden war, zeigen ein höheres Entwicklungsniveau des soziomoralischen Verstehens als die Probanden, die in ihrem Entwicklungsstand als niedrig beurteilt worden waren, $F(1,83) = 23,93$, $p < .001$. Die Varianzanalyse ergibt außerdem eine signifikante Interaktion zwischen Entwicklung und Lehrerurteil, $F(3,249) = 2,92$, $p < .05$. T-Tests zeigen, daß sich die Gruppe der entwicklungshohen Probanden von der Gruppe der entwicklungsniedrigen Probanden

Abbildung 25: Entwicklungsverläufe der themenübergreifenden individuellen Mittelwerte des Freundschaftsdilemmas in Abhängigkeit vom Fähigkeitsniveau



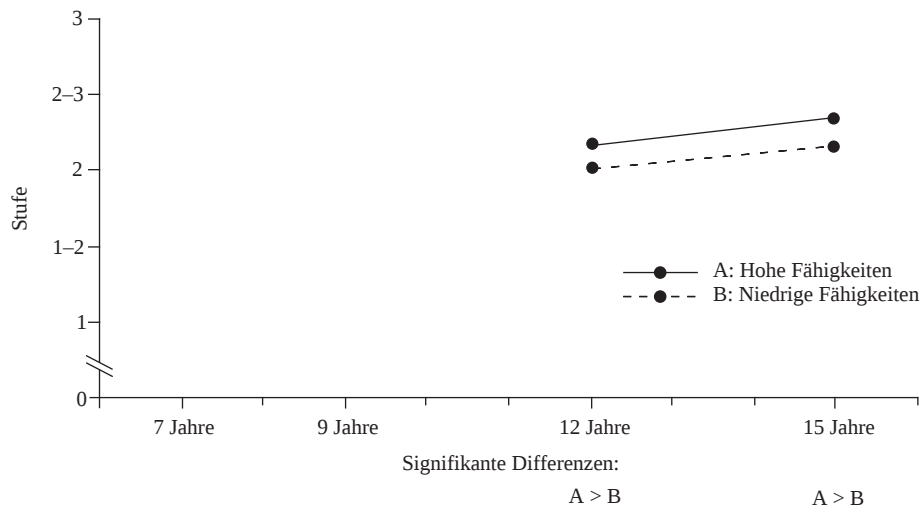
zu jedem Meßzeitpunkt statistisch signifikant unterscheidet, daß jedoch der Unterschied im Alter von 7 Jahren größer ist als zu den späteren Meßzeitpunkten (vgl. Abb. 25). Dieser differentielle Entwicklungsunterschied zwischen den beiden Gruppen gilt auch beinahe für alle einzelnen situationsspezifischen und konzeptuellen Themen. Eine signifikante Dreifach-Interaktion zwischen Entwicklung, Thema und Lehrerurteil, $F(30,2490) = 1,85$, $p < .01$, zeigt außerdem, daß die Entwicklungsunterschiede zwischen beiden Gruppen für die einzelnen Themen zu den einzelnen Meßzeitpunkten unterschiedlich sind. Auf diesen differenzierten Befund soll hier jedoch nicht eingegangen werden.

Darüber hinaus besteht eine signifikante Interaktion zwischen Thema und Schichtzugehörigkeit, $F(10,830) = 1,97$, $p < .05$, die anzeigt, daß sich der Einfluß der Schichtzugehörigkeit in den einzelnen Themen unterschiedlich auswirkt. Post hoc T-Tests ergeben jedoch keine signifikanten Mittelwertdifferenzen zwischen beiden Schichten für die einzelnen Themen. Insgesamt läßt sich folgern, daß der Einfluß von Geschlecht und Schichtzugehörigkeit für die soziomoralische Entwicklung von geringer Bedeutung ist. Auch in der Landstichprobe zeigt sich, daß die Geschlechtszugehörigkeit keinen bedeutsamen Einfluß auf die soziomoralische Entwicklung hat.

(2) Situationsspezifische und konzeptuelle Themen im Kontext der Autoritätsaufgabe

Für das Autoritätsdilemma erweist sich Geschlechtszugehörigkeit weder in der Stadtstichprobe noch in der Landstichprobe als bedeutsamer Einflußfaktor. Die Schichtzugehörigkeit hat dagegen einen statistisch bedeutsamen Einfluß auf das soziomoralische Verständnis im Autoritätskontext, $F(1,83) = 4,17$, $p < .05$. Probanden der

Abbildung 26: Entwicklungsverläufe der themenübergreifenden individuellen Mittelwerte des Autoritätsdilemmas in Abhängigkeit vom Fähigkeitsniveau



höheren sozialen Schichten sind weiter entwickelt als Probanden der niedrigeren Schichten. Post hoc T-Tests zeigen jedoch, daß zu den einzelnen Meßzeitpunkten keine Schichteffekte bestehen. Auch das Lehrerurteil über das allgemeine Entwicklungsniveau der Probanden erweist sich als statistisch signifikanter Einflußfaktor, $F(1,83) = 14,14$, $p < .001$. Probanden, die von den Lehrern im Alter von 7 Jahren als hochentwickelt eingeschätzt worden waren, erreichen höheres Entwicklungsniveau als Probanden, die zu diesem Zeitpunkt als niedrig entwickelt eingeschätzt worden waren. Post hoc T-Tests zeigen, daß dieser Effekt gleichartig zu jedem einzelnen Meßzeitpunkt besteht (vgl. Abb. 26).

Darüber hinaus gibt es eine schwach bedeutsame Interaktion von Lehrerurteil und Schicht, $F(1,83) = 3,52$, $p < .07$. Dies beruht darauf, daß der Schichteffekt in der Gruppe der Probanden, die als niedrig entwickelt beurteilt worden waren, stärker ist als in der Gruppe der entwicklungshohen Probanden.

Auf eine Dreifach-Interaktion zwischen Lehrerurteil, Schicht und Thema, $F(7,581) = 2,44$, $p < .05$, soll nicht eingegangen werden. Zu diesem komplexen Interaktionseffekt läßt sich wiederum anmerken, daß die Schichtzugehörigkeit bei Probanden mit niedrig und hoch eingeschätztem Entwicklungsstand, sowie auch in einzelnen Themen von unterschiedlicher Bedeutung ist.

(3) Zusammenfassung

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, daß der Einfluß differentieller Bedingungen der Persönlichkeit und der sozialstrukturellen Lebenswelt für die Entwicklung des sozio-moralischen Verstehens unterschiedlich und auch aufgabenspezifisch ist. Der Effekt

aller Gruppenfaktoren ist weitaus weniger bedeutsam als der Entwicklungs- bzw. Zeiteffekt, doch sollte – wie auch bei der Interpretation der intraindividuellen Entwicklungsunterschiede einzelner Themen – beachtet werden, daß auch psychometrisch gering erscheinende Unterschiede zwischen den Gruppen Entwicklungsunterschiede von einem Jahr oder mehr bedeuten.

Im Hinblick auf den Einfluß der Geschlechtszugehörigkeit gibt es eine kontroverse Debatte in der Forschung zur Moralentwicklung (vgl. Nunner-Winkler, 1991; Walker, 1991). Unsere Untersuchung reiht sich in die Serie der Studien ein, die keine bedeutsamen geschlechtsspezifischen Unterschiede im Strukturniveau der Entwicklung feststellen konnten. Hinsichtlich der Schichtzugehörigkeit ergeben sich nur im Autoritätsdilemma statistisch bedeutsame Effekte, die jedoch im Entwicklungsverlauf nicht gesichert werden können. Die bei den 7jährigen Probanden erhobene Einschätzung des globalen Entwicklungsstandes durch die Lehrer erweist sich hingegen in beiden Aufgabenkontexten und im Entwicklungsverlauf als verlässlicher Prädiktor individueller Unterschiede in der soziomoralischen Kognition. Dieser Befund ist sehr bedeutsam; er kann unter mehreren Gesichtspunkten interpretiert werden. Zunächst soll noch einmal daran erinnert werden, daß das Lehrerurteil über den Entwicklungsstand der Kinder bald nach der Einschulung abgegeben wurde. Zu diesem Zeitpunkt hatten die Lehrer nur grobe Indikatoren für die Einschätzung der Kinder zur Verfügung. Dennoch zeigte sich, daß die beiden Gruppen der als entwicklungshoch bzw. -niedrig bewerteten Kinder durch drei Maße der kognitiven Entwicklung (Konservierung, Klassifikation und logische Multiplikation), die einige Wochen später erhoben wurden, vollständig reproduziert werden konnten (Keller & Wood, 1989). Dieser Befund indiziert, daß die Lehrer den kognitiven Entwicklungsstand der Kinder verlässlich beurteilen konnten. Überraschend ist indessen die Tatsache, daß dieses Entwicklungsmaß sich auch über die Zeit hinweg als stabiler Prädiktor für individuelle Unterschiede des soziomoralischen Verstehens erweist. Dies bedeutet, daß individuelle Unterschiede, die im Alter von 7 Jahren ausgebildet sind, im Entwicklungsverlauf erhalten bleiben. Die Schule nimmt also keinen differentiellen Einfluß auf das soziomoralische Verstehen. Dieser Befund gilt gleichermaßen für den kognitiven Entwicklungsstand (vgl. Schröder, 1989; Edelstein, Keller & Schröder, 1990).

5.5 Zur Frage moralischer Motivation: Inhaltsanalytische Untersuchungen soziomoralischer Argumentationen

In den bisherigen kognitiv-strukturtheoretischen Analysen haben wir den Aspekt der formalen Organisation der Entwicklung des soziomoralischen Denkens und die Dynamik der Strukturentwicklung untersucht. Die spezifischen Inhalte des soziomoralischen Denkens wurden lediglich als „Material“ der kognitiven Organisation behandelt. In den folgenden Auswertungen untersuchen wir dagegen Inhaltsaspekte des Denkens und thematisieren dabei die Frage nach der moralischen Motivation. Die

inhaltlichen Auswertungen der Begründungen beziehen sich auf 97 Probanden, wobei in manchen Analysen einzelne Datenpunkte fehlen. Im einzelnen werden folgende Gesichtspunkte behandelt:

(1) Inhaltliche Entscheidungsrichtung und Strukturniveau der Begründung

Wir untersuchen zunächst die Verteilung der inhaltlichen Entscheidungsrichtungen im Freundschafts- und Autoritätsdilemma im Altersverlauf und fragen, ob die inhaltliche Entscheidungsrichtung in einer systematischen Beziehung zum Alter und zum strukturellen Argumentationsniveau der Begründung dieser Entscheidung steht. Außerdem untersuchen wir, ob sich das Entwicklungsniveau der Begründung der beiden Handlungsoptionen in Abhängigkeit davon verändert, ob diese als eigene Entscheidung oder als nicht realisierte Entscheidungsalternative begründet wurden und ob solche Unterschiede sich im Entwicklungsverlauf verändern oder stabil bleiben.

(2) Kategorien inhaltlicher Begründungen

Während in den vorangegangenen Kapiteln die Struktur der kognitiven Organisation der Argumente untersucht wurde, wenden wir uns jetzt der Frage nach affektiv-motivationalen Orientierungen zu, die in den inhaltlichen Kategorien des naiven Handlungs-, Personen- und Beziehungsverständnisses zum Ausdruck kommen. Gegenstand dieser Inhaltsanalyse sind die Gründe, die in der praktischen und in der moralischen Reflexion der Entscheidung im Freundschaftsdilemma genannt werden. Wir fragen wiederum, ob sich die inhaltlichen Kategorien in Abhängigkeit von den beiden Kontexten der Argumentation (praktische und moralische Begründung) und in Abhängigkeit von Alter und Strukturniveau der Argumentation verändern.

(3) Moralische Konsistenz

Als drittes untersuchen wir die Frage, ob sich die praktische Entscheidung im Freundschaftsdilemma von der im moralischen Urteil für richtig befundenen unterscheidet, und ob die Relation zwischen beiden Aspekten sich im Entwicklungsverlauf verändert. Wir gehen dabei von der Annahme aus, daß die Herstellung von Konsistenz zwischen praktischer Handlungsentscheidung und moralischem Urteil entwicklungsabhängig ist und daß jüngere Kinder eher moralisch inkonsistent sind als ältere. Außerdem untersuchen wir, welche inhaltlichen Gesichtspunkte der Konfliktdefinition bei der Herstellung moralischer Konsistenz von Bedeutung sind.

5.5.1 Inhaltliche Entscheidungsrichtung und Strukturniveau der Begründung

Im Freundschaftsdilemma beziehen sich die Auswertungen auf die Handlungsgründe im Kontext der praktischen und der präskriptiv-moralischen Reflexion der Handlungsentscheidung: (1) Was wird der Protagonist in dieser Situation tun und warum, bzw. würde er gern auch x (alternative Entscheidungsrichtung) tun und warum; und

(2) was ist die richtige Entscheidung in dieser Situation und warum. Für die praktische Entscheidung gilt, daß immer die Gründe für beide Handlungsoptionen erfragt wurden. Für den Fall, daß im moralischen Urteil beide Optionen als richtig oder eingeschränkt richtig beurteilt wurden, wurden die Gründe für beide Entscheidungsalternativen aufgenommen. Da allerdings in vielen Fällen die Entscheidung, zum Freund zu gehen, als die einzig moralisch richtige Entscheidung bewertet wurde und umgekehrt die Entscheidung, mit dem dritten Kind ins Kino zu gehen, fast nie als ausschließlich moralisch richtig beurteilt wurde, sind die Häufigkeiten der Aussagen für die beiden moralischen Urteilsrichtungen ungleich verteilt. Im Autoritätsdilemma wurde lediglich das moralische Urteil befragt, allerdings für beide Urteilsrichtungen.

(1) Freundschaftsdilemma

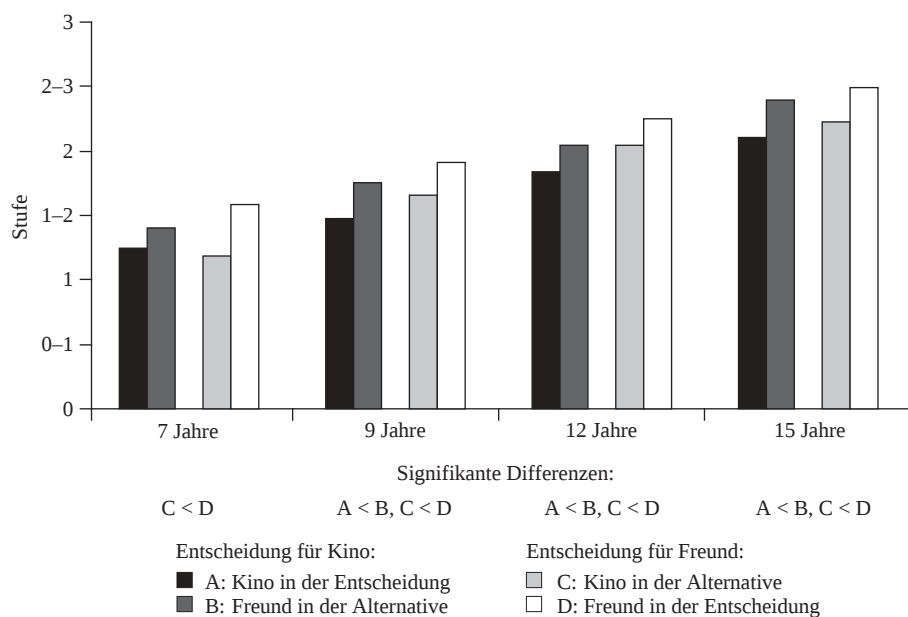
Die in Abschnitt 5.3 dargestellten Untersuchungen von Entwicklungsverschiebungen zwischen den unterschiedlichen Verstehensleistungen haben für das Freundschaftsdilemma bereits gezeigt, daß zwischen der Höhe des strukturellen Entwicklungsniveaus der Begründung und der inhaltlichen Richtung einer Handlungsoption ein Zusammenhang besteht. So liegt das Strukturniveau der praktischen und auch der moralischen Reflexion der Handlungsoption „Freund“ über alle Meßzeitpunkte hinweg auf einem höheren Entwicklungsniveau als die Begründung der Handlungsoption Kino (vgl. Abb. 16). Damit zeigt sich, daß die Handlungsoption „Freund“ die interpersonal-moralische Begründungskompetenz stärker herausfordert als die Handlungsoption „Kino“.

In der folgenden Analyse wird darüber hinaus die Frage gestellt, ob die eigene Entscheidung für das Strukturniveau der Begründung von Bedeutung ist, das heißt, ob Probanden diejenige Handlungsoption, für die sie sich entscheiden, auf einem höheren Niveau begründen als die nicht gewählte Handlungsoption, die sie als Alternative begründen.

Mit zunehmendem Alter wird die Handlungsoption „Freund“ signifikant häufiger gewählt ($\chi^2 = 50.03$, $df = 3$, $p < .0001$). Während sich bei den 7jährigen noch nahezu zwei Drittel der Probanden für die Option „Kino“ entscheiden (63 %), sind es mit 9 Jahren ungefähr die Hälfte (51 %). Mit 12 Jahren entscheidet sich nur noch ein Drittel der Probanden für die Option „Kino“ (32 %), bei den 15jährigen sind es nur noch 17 Prozent der Stichprobe. Dieses Ergebnis läßt sich so deuten, daß im Entwicklungsverlauf die Entscheidungsrichtung „Freund“ zunehmend bevorzugt wird. Insbesondere in der Adoleszenz stellt Freundschaft offenbar einen so hohen Wert dar, daß sich die überwältigende Mehrheit der Probanden für diese Option entscheidet. Dies entspricht auch den Befunden von Selman (1984), der bei amerikanischen Probanden ebenfalls feststellte, daß in der Adoleszenz beinahe ausschließlich der Freund bzw. die Freundin gewählt wurde. Im folgenden wird die Beziehung zwischen der eigenen Entscheidungsrichtung und dem Alter sowie zwischen Entscheidungsrichtung und Strukturniveau der Begründung untersucht.

Abbildung 27 stellt die altersspezifischen Mittelwerte der Entwicklungsniveaus der Argumentationen dar, und zwar in Abhängigkeit davon, ob die Handlungsoption

Abbildung 27: Entwicklungsniveaus der Begründungen für die Handlungsoptionen im Freundschaftsdilemma in Abhängigkeit von der eigenen Entscheidungsrichtung



nen als eigene Entscheidung oder als Alternative begründet wurden. Es zeigt sich, daß die Probanden, die sich für die Handlungsoption „Kino“ entschieden haben, diese eigene Entscheidung auf einem signifikant niedrigeren Niveau begründen als die alternative Handlungsoption, zum Freund zu gehen. Sie können also in der Reflexion der Alternative eine höhere Kompetenz realisieren als in der Begründung ihrer eigenen Entscheidung. Bei den 7jährigen besteht dies zwar als Tendenz, die Differenz ist jedoch nicht signifikant.

Umgekehrt begründen die Probanden, die sich für die Handlungsoption „Freund“ entschieden haben, ihre eigene Entscheidung zu jedem Meßzeitpunkt auf einem signifikant höheren Entwicklungsniveau als die nicht gewählte Handlungsalternative „Kino“. Folglich realisieren sie in der Begründung der Handlungsalternative nicht die gleiche Kompetenz wie in der Begründung der gewählten eigenen Entscheidung.

Die Bedeutung der konfligierenden Handlungsoptionen ist somit von größerem Einfluß für das Entwicklungsniveau der Begründung als der Gesichtspunkt, ob eine Option als eigene Entscheidung oder als Alternative begründet wird. Tendenziell zeigt die Abbildung außerdem, daß Probanden, die die Handlungsoption „Freund“ als eigene Entscheidung wählen, diese zu jedem Meßzeitpunkt auf einem höheren Entwicklungsniveau begründen als die Probanden, die diese Option als nicht gewählte Alternative begründen. Für die Probanden, die sich entscheiden, ins Kino zu gehen, gilt umgekehrt, daß sie diese Entscheidung über alle Meßzeitpunkte hinweg

tendenziell sogar auf einem niedrigeren Entwicklungsniveau begründen als die Probanden, die Kino als Alternative begründen. Dieser Befund läßt sich so interpretieren, daß die Probanden, die sich für den Freund entscheiden, insgesamt zu jedem Meßzeitpunkt tendenziell weiter entwickelt sind als die Probanden, die sich für das Kino entscheiden und daher beide Optionen auf einem vergleichsweise höheren Entwicklungsniveau begründen.

Die Verteilungen der inhaltlichen Richtung der moralischen Bewertung im Freundschaftsdilemma zeigen, daß fast alle Probanden in allen Altersgruppen die Handlungsoption, zum Freund zu gehen, als „richtig“ bzw. zumindest „richtiger“ beurteilen. Mit 9 Jahren sind es 86 Prozent, mit 12 Jahren 82 Prozent, mit 15 Jahren 91 Prozent. Das χ^2 zeigt keinen Alterstrend.

Die Frage, ob die beiden moralischen Urteilsrichtungen auf unterschiedlichen Strukturniveaus begründet werden, läßt sich nur annäherungsweise beantworten, da die beiden Optionen nicht gleich ausführlich exploriert wurden wie die praktische Entscheidung. Zwar weisen die Probanden, die es als moralisch richtig bzw. richtiger beurteilen, zum Freund zu gehen, zu allen drei Meßzeitpunkten ein höheres Entwicklungsniveau der moralischen Urteilsbegründung auf als die Probanden, die es als richtig bzw. richtiger beurteilen, ins Kino zu gehen, doch wird dieser Unterschied aufgrund der extrem ungleichen Verteilungen nur bei den 12jährigen statistisch signifikant.

(2) Autoritätsdilemma

Im Autoritätsdilemma wurde entsprechend der Kohlberg-Tradition lediglich das moralische Urteil, nicht aber die praktische Handlungsentscheidung erfragt. Die in Kapitel 2 dargestellten Entwicklungsverläufe der Themen haben für das Autoritätsdilemma keine Unterschiede im Entwicklungsniveau des moralischen Urteils der beiden Handlungsoptionen erbracht, die Mutter über die Situation zu informieren bzw. sie nicht zu informieren: Beide Optionen rufen die Begründungskompetenz in gleicher Weise ab.

Die Verteilung der Urteilsrichtungen zeigt jedoch einen statistisch signifikanten Zusammenhang mit den Meßzeitpunkten ($\chi = 16,80$, $df = 1$, $p < .0001$): Während die 12jährigen mehrheitlich dafür sind, die Mutter wahrheitsgemäß über die Situation zu informieren (66 %), sprechen sich die 15jährigen mehrheitlich dagegen aus, der Mutter den wahren Sachverhalt zu sagen (62 %). In der Altersgruppe der 15jährigen überwiegt also die Solidarität mit dem Geschwister.

Betrachtet man das Niveau der Begründung der beiden inhaltlichen Optionen in Abhängigkeit von der Richtung der eigenen Entscheidung, so ergeben sich keine statistisch bedeutsamen Effekte. Die eigene Entscheidung wird auf dem gleichen Entwicklungsniveau begründet wie die jeweilige Handlungsalternative. Dies bedeutet, daß zwar die Urteilsrichtung, die Mutter nicht zu informieren, von den älteren Probanden bevorzugt wird. Innerhalb der Altersgruppen wird jedoch die nach Kohlberg (vgl. Colby u.a., 1983) „autonome“ Richtung des moralischen Urteils nicht auf einem höheren Entwicklungsniveau begründet als die „heteronome“ Urteils-

alternative. Unser Ergebnis entspricht also nicht den Annahmen von Kohlberg, denn es ergibt sich lediglich ein Zusammenhang zwischen dem Alter und der „autonomen“ Entscheidungsrichtung, während ein solcher Zusammenhang mit dem Entwicklungsniveau nicht besteht.

(3) Zusammenfassung

Bei der Interpretation der Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der inhaltlichen Entscheidungsrichtung und dem Strukturniveau der Begründungen in den beiden Dilemmata muß bedacht werden, daß die Zusammenhänge im Freundschaftsdilemma vor allem für die praktische Entscheidung gelten, während im Autoritätsdilemma lediglich die Richtung des moralischen Urteils reflektiert wurde. Die unterschiedlichen Ergebnisse können jedoch auch im unterschiedlichen moralischen Gehalt der jeweils konfligierenden Alternativen begründet sein. Im Autoritätsdilemma nach Kohlberg werden zwei konfligierende Verpflichtungen vorgegeben, die gleichermaßen Geltung beanspruchen bzw. von den Probanden als gleichermaßen verpflichtend erlebt werden. In diesem Falle werden die beiden inhaltlich unterschiedlichen Verpflichtungen offensichtlich auf dem gleichen Entwicklungsniveau begründet. Dagegen bleibt es im Freundschaftsdilemma den Probanden überlassen, ob sie einen Konflikt zwischen verschiedenen Verpflichtungen oder vielmehr einen Konflikt zwischen Verpflichtung und egoistischem Interesse konstruieren. Die Analyse der inhaltlichen Begründungen (vgl. Abschnitt 5.5.2) zeigt, daß das Dilemma vorzugsweise als Konflikt zwischen Pflicht und Neigung interpretiert wird. In einem solchen Entscheidungskonflikt stimuliert offensichtlich die als moralisch legitim interpretierte Handlungsoption, zum Freund zu gehen, die Begründungskompetenz in einem höheren Maße als die moralisch nicht legitimierte Handlungsalternative, ins Kino zu gehen. Zugleich bedeutet dies, daß die Probanden eine Entscheidung, die aus egoistischen Gründen gegen eine Verpflichtung gegenüber einem Freund getroffen wird, nicht auf dem gleichen Begründungsniveau rechtfertigen können wie die Entscheidung für die Einhaltung der Verpflichtung. Denn einerseits begründen die Probanden, die sich dafür entscheiden, zum Freund zu gehen, diese Handlungsalternative auf einem höheren Niveau als die Alternative, ins Kino zu gehen. Andererseits können auch die Probanden, die sich für das Kino entscheiden, die alternative Handlungsoption, zum Freund zu gehen, auf einem höheren Niveau begründen als die von ihnen selbst gewählte Entscheidungsrichtung. Dies gilt über alle Meßzeitpunkte hinweg.

5.5.2 Inhaltliche Kategorisierungen von praktischen und moralischen Handlungsbegründungen in Abhängigkeit von Alter und Entwicklungsniveau

Wir verstehen die Inhalte, auf die die Probanden zur Begründung der praktischen Entscheidung und des moralischen Urteils zurückgreifen, als Ausdruck oder Indikatoren motivationaler Orientierungen. Sie geben Auskunft darüber, welche Gesichtspunkte der Situation die Probanden als affektiv bedeutungsvoll erleben.

Folgende Inhaltskategorien wurden definiert (vgl. Tab. 9 und Abb. 6 für stufen-spezifische Beispiele der Inhaltskategorien). Die ersten beiden Kategorien „Objektinteresse“ und „Beziehungsinteresse“ beziehen sich auf egoistische Interessen der Protagonistin an den Angeboten sowie an der Person der Freundin oder des dritten Kindes. Die Kategorie „Empathie“ bezieht sich auf die Bedürfnisse und Gefühlslagen der Freundin oder des dritten Kindes. Die Kategorie „Freundschaft“ bezeichnet Erwartungen, die mit einer engen Freundschaftsbeziehung verbunden sind. In bezug auf das dritte Kind erfaßt diese Kategorie eine Deutung der Situation dergestalt, daß auch eine Freundschaftsbeziehung zum dritten Kind besteht. Die Kategorie „Versprechen“ thematisiert Erwartungen und Verpflichtungen, die mit dem Versprechen verbunden sind. Im Hinblick auf das dritte Kind wird dabei auf die Einladung Bezug genommen oder die Situation so gedeutet, daß auch hier ein Versprechen bestand. „Freundschaftsverpflichtung“ erfaßt die koordinierte Anwendung normativer und interpersonaler Erwartungen, wonach die Einhaltung von Versprechen als eine wesentliche Verpflichtung in einer engen Freundschaft begriffen wird. Die letzten drei Kategorien richten sich auf die Erfassung der Folgen einer Handlungsentscheidung. Dabei unterscheiden wir „Folgen für Ego“, die sich auf moralische Gefühle (Gewissen) oder das moralische Selbst (Glaubwürdigkeit) der Protagonistin beziehen. „Folgen für Alter“ erfassen eine empathische Orientierung an den Folgen der Entscheidung für die Betroffenen, „Folgen für Beziehung“ beziehen sich auf einen erwarteten Abbruch oder die qualitative Veränderung der Beziehung.

(1) Häufigkeit der inhaltlichen Begründungskategorien in Abhängigkeit von Kontext und Entwicklungsniveau

Tabelle 9 zeigt die Häufigkeiten der inhaltlichen Kategorien in den beiden Themen der praktischen und moralischen Begründung der Handlungsoptionen in Abhängigkeit vom Entwicklungsniveau der Probanden. Wegen des geringeren Auftretens der niedrigeren und höheren Entwicklungsniveaus wurden die Daten nach drei Entwicklungsniveaus zusammengefaßt: < 2, 2 und > 2. In diese Analysen wurden, um die Vergleichbarkeit der Daten über beide Themen hinweg zu sichern, die 7jährigen nicht einbezogen.

(1.1) Inhaltliche Begründungen der Option „Kino“ im Abhängigkeit von Entwicklungsstufen

Im Hinblick auf die praktische und moralische Begründung der Handlungsoption „Kino“ (vgl. Tab. 9) zeigt sich, daß „Objektinteresse“ von Probanden auf allen Entwicklungsniveaus etwa gleich häufig genannt wird, von Probanden auf Stufe 2 etwas seltener. Zusammen mit der Kategorie „Beziehungsinteresse“ bildet die Kategorie „Objektinteresse“ bei Probanden auf der Stufe < 2 den dominierenden Begründungstyp für die praktische Entscheidung, ins Kino zu gehen. Das bedeutet gleichzeitig, daß alle anderen Kategorien außer den Eigeninteressen in der praktischen und moralischen Begründung der Handlungsoption „Kino“ erst mit Stufe 2 genannt werden. Lediglich die Kategorien „Versprechen“ und „Folgen für Bezie-

Tabelle 9: Relative Häufigkeiten (in %) der inhaltlichen Begründungen der Handlungsoptionen „Kino“ und „Freund“ in Abhängigkeit vom Entwicklungsniveau¹

Inhaltskategorien	Handlungsoption „Kino“			Handlungsoption „Freund“		
	< 2	2	> 2	< 2	2	> 2
<i>Praktische Begründung</i>						
Objektinteresse	90,3	77,3	83,9	34,4	20,3	17,5
Beziehungsinteresse	36,1	55,8	71,4	34,4	24,8	16,5
Empathie	4,2	24,7	25,0	–	13,7	50,5
Freundschaft	4,2	10,4	12,5	21,9	45,1	64,1
Versprechen	4,2	12,3	19,6	40,6	60,8	59,2
Freundschaftsverpflichtung	2,8	3,9	–	–	18,3	23,3
Folgen für Ego	1,4	1,3	5,4	3,1	4,6	7,8
Folgen für Alter	1,4	11,0	8,9	6,3	15,0	15,5
Folgen für Beziehung	–	11,7	16,1	21,9	28,8	40,8
N	72	154	56	32	153	103
<i>Moralische Bewertung</i>						
Objektinteresse	44,4	32,9	40,0	–	2,1	8,4
Beziehungsinteresse	44,4	18,6	30,0	16,7	5,6	14,7
Empathie	–	32,9	20,0	–	4,2	29,5
Freundschaft	11,1	2,9	5,0	16,7	18,2	60,0
Versprechen	11,1	20,0	20,0	27,8	80,4	65,3
Freundschaftsverpflichtung	–	1,4	2,5	5,6	17,5	35,8
Folgen für Ego	–	–	5,0	5,6	1,4	9,5
Folgen für Alter	11,1	18,6	22,5	16,7	7,0	14,7
Folgen für Beziehung	11,1	5,7	5,0	38,9	10,5	23,2
N	9	70	40	18	143	95

¹ Die Anzahl der Nennungen jeder Inhaltskategorie wurde an der Anzahl der Probanden, die auf dem jeweiligen Entwicklungsniveau argumentieren, relativiert. Da Mehrfachnennungen möglich sind, ergeben die Spaltensummen über 100 Prozent.

hung“ in der praktischen Begründung sowie „Empathie“ in der moralischen Bewertung weisen darüber hinaus noch einen Trend auf. Erstere nehmen bei Probanden auf Stufe > 2 zu, letztere sind bei Probanden auf Stufe 2 stärker vertreten als bei Probanden auf Stufe > 2.

(1.2) Inhaltliche Begründungen für die Option „Freund“ in Abhängigkeit von Entwicklungsstufen

Für die praktische und moralische Begründung der Handlungsoption „Freund“ (vgl. Tab. 9) zeigt sich, daß die Kategorien des Eigeninteresses von Probanden auf niedrigeren Stufen häufiger genannt werden als von Probanden auf höheren Stufen. Lediglich die Kategorie des „Beziehungsinteresses“ zeigt für die moralische Bewertung eine rückläufige Entwicklung bei Probanden auf Stufe 2 und einen Wiederanstieg bei Probanden im Übergang zur Stufe 3. Die Kategorien „Empathie“ und „Freundschaft“ verzeichnen in beiden Kontexten einen deutlich zunehmenden Trend mit dem Erreichen höherer Stufen. „Empathie“ wird von Probanden auf Stufe < 2

überhaupt nicht genannt und erhält vor allem in der moralischen Bewertung erst auf einem Entwicklungsniveau > 2 wirkliche Bedeutung. Während die Kategorie „Empathie“ im Übergang zu Stufe 3 in der praktischen Entscheidung deutlich häufiger genannt wird als im moralischen Urteil, ist die Kategorie „Freundschaft“ auf dieser Stufe in beiden Themen gleichermaßen bedeutsam.

„Versprechen“ wird in beiden Kontexten schon auf den niedrigeren Entwicklungsniveaus erwähnt, die Häufigkeit verändert sich im Übergang zu Stufe 3 nicht mehr und nimmt in der moralischen Bewertung sogar wieder ab. Ein Grund dafür könnte im Ansteigen der die Versprechensnorm integrierenden Kategorie „Freundschaftsverpflichtung“ liegen. „Folgen für Ego“ spielen wiederum in beiden Kontexten keine große Rolle. „Folgen für Alter“ werden in der moralischen Bewertung auf allen Entwicklungsniveaus genannt, während sie für die praktische Entscheidung erst ab Stufe 2 in nennenswertem Umfang genannt werden. „Folgen für Beziehung“ weisen in der praktischen Begründung einen Entwicklungstrend auf und werden am häufigsten von Probanden auf Stufe > 2 genannt. Im moralischen Urteil ist die Bedeutung dieser Kategorie auf der niedrigsten Entwicklungsstufe am größten.

(1.3) Zusammenfassung

Die stufenspezifischen Verteilungen zeigen, daß „Objektinteresse“ in der praktischen Begründung der Option „Kino“ über die Meßzeitpunkte hinweg bedeutsam bleibt. Außerdem zeigen die Verteilungen in der Begründung der Option „Freund“, daß Versprechenserwartungen in der praktischen Entscheidung bereits im Übergang von Stufe 1 zu Stufe 2 sehr häufig genannt werden. In der moralischen Bewertung kommt dieser Kategorie dagegen erst auf Stufe 2 eine wesentliche Bedeutung zu. Erst im Alter von 15 Jahren bzw. mit dem Übergang zu Stufe 3 werden die Kategorien „Versprechen“ und „Freundschaft“ etwa gleich häufig genannt. Auch andere Kategorien scheinen an den Übergang zur Stufe 3 gebunden zu sein. Dazu gehören empathische Gründe und Freundschaftsverpflichtungen, die ein vertieftes psychologisches und normatives Verständnis der Situation anzeigen.

Während Kohlberg die Stufendefinitionen der präkonventionellen Moral besonderen theoretischen Restriktionen unterwirft, zeigen unsere Ergebnisse, daß bereits auf den ersten beiden Entwicklungsstufen sowohl in der praktischen als auch in der moralischen Reflexion eine Vielzahl von Gründen angesprochen werden, die den theoretischen Definitionen dieser beiden Stufen bei Kohlberg nicht entsprechen. Vor allem besteht auch auf diesen Entwicklungsstufen bereits eine Sensibilität für den interpersonalen und moralischen Gehalt der Konfliktsituation, insbesondere für die Freundschaftsbeziehung und das Versprechen. Dies widerspricht der Annahme, daß die beiden ersten Entwicklungsstufen prä-moralisch und instrumentell sind. Vielmehr bestätigen unsere Ergebnisse die Befunde zur frühen Moral, die gezeigt haben, daß bereits jüngere Kinder empathisch und genuin moralisch argumentieren. Unsere Daten bestätigen indessen, daß im Übergang zur Stufe 3, der sogenannten „konventionellen“ Moralstufe in Kohlbergs Theorie, jene Kategorien an Bedeutung gewinnen, die auf den interpersonalen Verpflichtungsgehalt der Situation Bezug nehmen.

Die Verteilungen der Kategorien deuten auf eine Interaktion von Stufe und Kontext im Gebrauch der inhaltlichen Gründe hin. Einerseits werden formal-normative Gründe auf den niedrigeren Stufen gegenüber interpersonalen Kategorien bevorzugt gebraucht. Dies entspricht dem Ergebnis der strukturellen Analysen, wonach das konzeptuelle Verständnis des Versprechens dem Verständnis von Freundschaft vorausgeht (vgl. Abschnitt 5.2). Andererseits scheint es kontextspezifische Präferenzen bestimmter Kategorien zu geben. Dieser Interaktion wollen wir in der folgenden Analyse nachgehen.

5.5.3 Analyse der Typen affektiv-motivationaler Orientierungen

Im folgenden werden die inhaltlichen Kategorisierungen nicht auf die Häufigkeit von Argumenten, sondern auf Personen bezogen. Dafür wird unter theoretischem Gesichtspunkt eine Reduktion der inhaltlichen Kategorien vorgenommen, die den empirischen Ergebnissen der deskriptiven Analysen entspricht. In Bezugnahme auf die Kontroversen in der Moralforschung über die unterschiedlichen ethischen Orientierungen der Gerechtigkeit und Fürsorge (vgl. Gilligan, 1984, 1991) und der Empathie und Gerechtigkeit (vgl. Hoffman, 1991) wurden zwei Typen inhaltlicher Orientierungen unterschieden: einerseits die Orientierung an formalen moralischen Regeln oder Pflichten (etwa die Pflicht, Versprechen zu halten), andererseits die Orientierung an Personen und Beziehungen, die sich aus einer Anteilnahme an den Interessen und Gefühlen anderer ergibt. Als weiterer relevanter Typ wurde hiervon eine nichtmoralische, auf Eigeninteressen bezogene Orientierung unterschieden. Nach dieser Klassifikation ergeben sich drei Typen von Handlungsgründen, die im Kontext der praktischen Entscheidung als Motive oder im Kontext des moralischen Urteils als Rechtfertigungen betrachtet werden können. Eine vierte Kategorie ergibt sich aus der Verbindung der Regelorientierung mit der Beziehungsorientierung.

Diese vier Typen wurden anhand der oben dargestellten Inhaltskategorien definiert. Die Kategorien der „Handlungsfolgen“ wurde nur einbezogen, wenn klar war, ob sich die Folgen auf die moralische Regel oder auf interpersonale Verantwortung beziehen. Sofern in einem Argument sowohl egoistische als auch normative bzw. interpersonale Gründe genannt wurden, wurden lediglich die letzteren kodiert. Denn sie indizieren über das Eigeninteresse hinaus ein höher entwickeltes interpersonal-moralisches Verstehen.

Alle Probanden wurden mit Hilfe einer Zusammenfassung der oben dargestellten Inhaltskategorien einem der vier Typen von Orientierungen zugewiesen:

- (1) *Selbstbezogene Orientierung* (Kategorien „Objektinteresse“ und „Beziehungsinteresse“) bezieht sich auf egoistische Eigeninteressen (z.B. daß der Protagonist zum Freund geht, weil er an dessen Spielzeug interessiert ist).
- (2) *Formal-normative Orientierung* (Kategorie „Versprechen“) bezieht sich auf das Versprechen und auf die moralischen Implikationen der Verletzung des Versprechens (z.B. daß die Protagonistin ein Versprechen gegeben hat, daß sie ihr Versprechen nicht brechen/daß sie nicht betrügen möchte).

- (3) *Interpersonale Orientierung* (Kategorien „Empathie“, „Freundschaft“, „Folgen für Alter“ und „Folgen für Beziehung“) bezieht sich auf Erwartungen und Gefühle anderer Personen und/oder an der Beziehung zwischen Personen (z.B. daß die Freundin sie braucht, daß sie die Freundin so gut/lange kennt oder sich immer mit ihr an diesem Tag trifft, daß sie der Freundin bei ihren Problemen beistehen muß).
- (4) In der Kategorie *normative und interpersonale Orientierung* werden Kategorien aus (2) und (3) additiv angesprochen (z.B. daß sie ihrer besten/engsten/langjährigen Freundin versprochen hat zu kommen, daß sie das Versprechen gegenüber der besten Freundin halten möchte, oder daß sie es der Freundin versprochen hat und daß die Freundin mit ihr reden möchte/Probleme hat) oder in einem Argument koordiniert (Kategorie „Freundschaftsverpflichtung“, z.B. daß sie ihre langjährige Freundin nicht durch eine Verletzung des Versprechens enttäuschen möchte). Die Zusammenfassung nach Typen der Orientierung wurde nur für die Handlungsoption „Freund“ vorgenommen, da sich in unseren Daten nur im Hinblick auf diese Option moralische Verpflichtungen und interpersonale Verantwortungen voneinander unterscheiden ließen.

Mit Hilfe von log-linearen Analysen wurde die Frage untersucht, ob sich die inhaltlichen Typen bzw. Orientierungen (2) im Hinblick auf die drei Entwicklungsniveaus, (1) im Hinblick auf die beiden Kontexte der praktischen und moralischen Begründung und (3) im Hinblick auf das Alter unterscheiden. In diese Analysen wurden die 7jährigen Probanden nicht einbezogen, da für sie lediglich Begründungen im Kontext der praktischen Entscheidung vorlagen. Die Zusammenfassung der inhaltlichen Kategorien zu Typen zeigt außerdem, daß die ausschließliche Nennung der Kategorie „Eigeninteresse“ nur im Kontext der praktischen Begründung und auch dort nur bei Probanden auf dem niedrigsten Entwicklungsniveau gehäuft auftrat (22 %), während dieser Typ auf den anderen Entwicklungsniveaus und in der moralischen Bewertung fast gar nicht vorkam. Da diese Argumente zudem in den meisten Fällen ein Beziehungsinteresse zum Ausdruck brachten (mit dem Freund spielen wollen), wurden sie dem Typ „interpersonale Orientierung“ zugeordnet, um die Zahl der Probanden nicht zu reduzieren. In die Analyse wurden also lediglich drei Typen einbezogen.

Zunächst wurden zwei hierarchische log-lineare Modelle berechnet. Dabei wurden jeweils die drei Faktoren Inhalt (Orientierungstyp Freundschaft [F], Versprechen [V], Freundschaft und Versprechen [FV]), Kontext (praktische [K1] und moralische [K2] Begründung) und Entwicklungsniveau (Stufe < 2 [S1], Stufe 2 [S2], Stufe > 2 [S3]) einbezogen. Darüber hinaus wurden im ersten Modell Meßzeitpunkte (Alter: 9, 12, 15 Jahre) und im zweiten Modell zusätzlich Geschlecht und Schicht einbezogen.

Die beiden vier-faktoriellen log-linearen Analysen zeigten jeweils eine statistisch signifikante Dreifach-Interaktion von Inhalt, Kontext und Entwicklungsniveau. In der ersten Analyse, die den Faktor Meßzeitpunkt einschloß, ergab sich zusätzlich eine statistisch signifikante Zweifach-Interaktion von Entwicklungsniveau und Meßzeitpunkt. Diese Interaktion bestätigt lediglich, daß Stufe und Alter (Meßzeitpunkt) nicht unabhängig voneinander sind, denn mit zunehmendem Alter steigt auch das Entwicklungsniveau der Probanden. Von Bedeutung ist freilich die Tatsache, daß es eine signifikante Interaktion von Entwicklungsniveau und Inhalt gab, nicht aber vom

Meßzeitpunkt (d.h. chronologischem Alter) und Inhalt. Dies zeigt an, daß sich die Verteilung der inhaltlichen Orientierungen besser durch die Interaktion mit dem Entwicklungsniveau als sich die Interaktion mit dem Alter erklären läßt. Also erweist sich das Entwicklungsniveau bedeutsamer als das Alter. Im zweiten log-linearen Modell erwiesen sich weder Geschlecht noch Schicht als bedeutsame Faktoren.

Wegen der großen Zahl von Nullzellen im vier-faktoriellen Modell und aufgrund der Tatsache, daß auch bei Einbeziehung der zusätzlichen Faktoren Geschlecht und Schicht lediglich die Dreifach-Interaktion von Inhalt, Kontext und Stufe statistisch bedeutsam war, wurden ausschließlich die drei Faktoren Inhalt, Kontext und Stufe in das endgültige log-lineare Modell einbezogen. In diesem Fall erweist sich das saturierte Modell der Dreifach-Interaktion als das einzige Modell, das die Daten hinreichend erklärt. Vergleicht man dieses Modell mit einem nicht saturierten Modell mehrerer Zweifach-Interaktionen, so ist der χ^2 -Zugewinn, der sich im Modell der Dreifach-Interaktion ergibt, statistisch bedeutsam. Im Rahmen des saturierten Modells erwiesen sich neben der statistisch signifikanten Dreifach-Interaktion die Interaktion von Inhalt und Kontext und die Interaktion von Inhalt und Stufe als statistisch bedeutsam. Die Interaktion von Stufe und Kontext war dagegen statistisch nicht signifikant. Die Haupteffekte haben keine entwicklungspsychologische Bedeutung.

Zur Aufklärung der Interaktionseffekte wurden Einzelvergleiche zwischen den Kategorien berechnet. Die Kontraste zeigen, daß der Interaktionseffekt von Inhalt und Kontext (vgl. Abb. 28) darauf beruht, daß die Kategorie „Freundschaft“ im Vergleich

Abbildung 28: Verteilung der Inhalte in Abhängigkeit vom Kontext

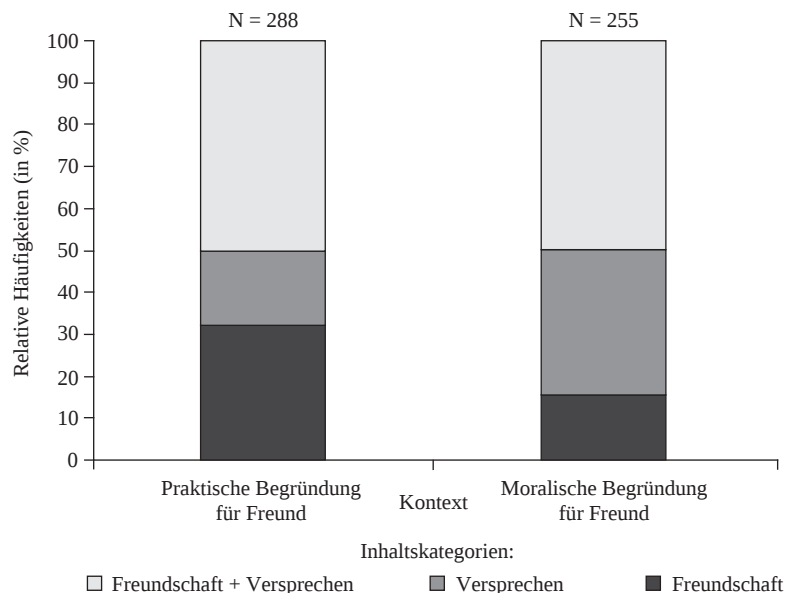
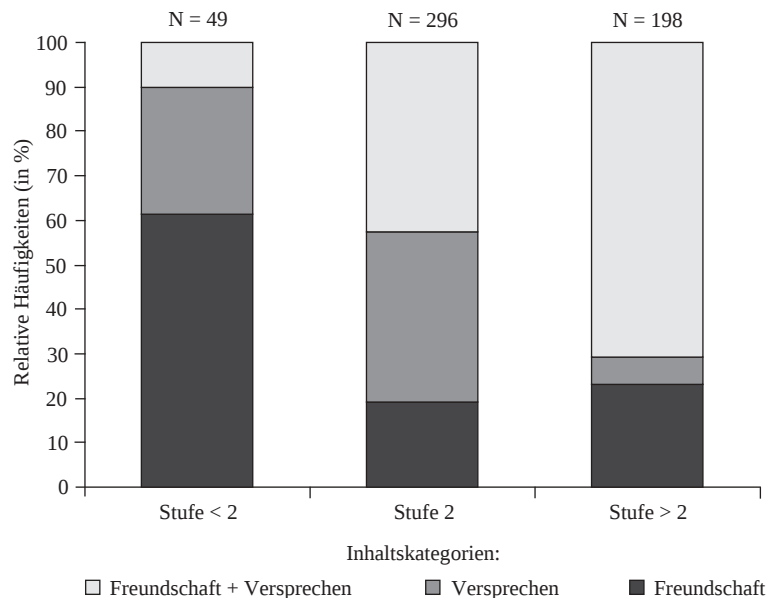


Abbildung 29: Verteilung der Inhaltskategorien in Abhängigkeit von Stufe

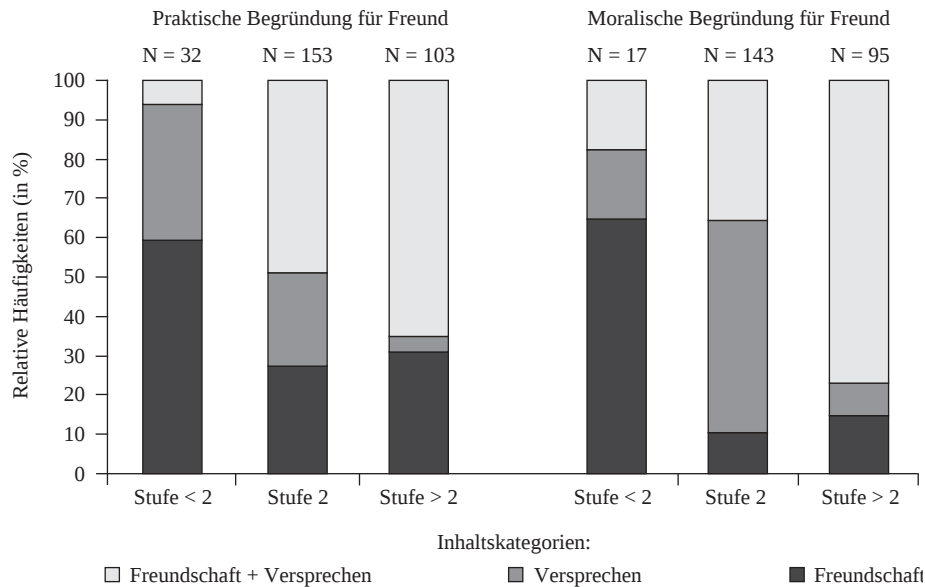


zu den beiden anderen Inhaltskategorien „Versprechen“ und „Freundschaft/Versprechen“ im Kontext der praktischen Begründung überrepräsentiert ist. Die Kategorien „Versprechen“ und „Freundschaft/Versprechen“ treten in den unterschiedlichen Kontexten gleich häufig auf.

Der statistisch signifikante Interaktionseffekt von Inhalt und Stufe (vgl. Abb. 29) läßt sich folgendermaßen erklären: Die Kategorie „Versprechen“ ist im Vergleich zu den beiden anderen Kategorien „Freundschaft“ und „Freundschaft/Versprechen“ auf Stufe 2 im Vergleich zur höheren Entwicklungsstufe überrepräsentiert. Zudem ist die Kategorie „Versprechen“ auch auf Stufe 2 im Vergleich zur niedrigeren Entwicklungsstufe überrepräsentiert, allerdings nur im Vergleich zur Kategorie „Freundschaft“. Die Kategorie „Freundschaft/Versprechen“ ist im Vergleich zu den beiden anderen Kategorien „Freundschaft“ und „Versprechen“ auf der höchsten Entwicklungsstufe im Vergleich zur niedrigsten Entwicklungsstufe überrepräsentiert. Die Kategorie „Freundschaft/Versprechen“ ist zudem im Vergleich zur Kategorie „Freundschaft“ auf Stufe 2 im Vergleich zur niedrigeren Stufe überrepräsentiert.

Die statistisch signifikante Dreifach-Interaktion von Inhalt, Kontext und Stufe (vgl. Abb. 30) geht darauf zurück, daß die Kategorie „Versprechen“ im Vergleich zu den beiden anderen Kategorien „Freundschaft“ und „Freundschaft/Versprechen“ auf Stufe 2 im Vergleich zur niedrigeren Entwicklungsstufe im Kontext der moralischen Bewertung überrepräsentiert ist. Darüber hinaus ist im Kontext der moralischen Bewertung die Kategorie „Versprechen“ im Vergleich zur Kategorie „Freundschaft“ auf der niedrigsten Stufe im Vergleich zur höchsten Stufe überrepräsentiert.

Abbildung 30: Verteilung der Typen in Abhängigkeit von Stufe und Kontext

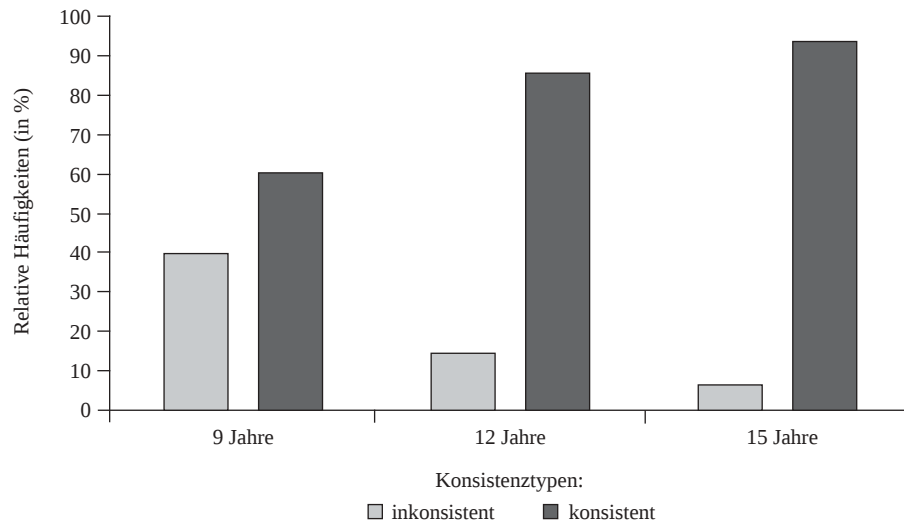


Zusammenfassend lässt sich feststellen, daß die statistische Analyse die bereits in unserer Diskussion der Verteilungen der inhaltlichen Kategorien ausgesprochene Vermutung bestätigt, daß sowohl Kontext als auch Entwicklungsniveau bedeutsame Faktoren für inhaltliche Orientierungen darstellen. In der praktischen Begründung kommt dem person- und beziehungsorientierten Typ „Freundschaft“ größere Bedeutung zu als in der moralischen Begründung, in der der Typ „Versprechen“ eine vergleichsweise größere Rolle spielt. In beiden Kontexten ist jedoch das gemeinsame Auftreten beider Orientierungen am häufigsten. Im Hinblick auf Entwicklungsstufen zeigt sich, daß der person- und beziehungsorientierte Typ „Freundschaft“ auf dem niedrigsten Niveau dominiert, daß der Typ „Versprechen“ auf Stufe 2 dominiert und daß beide Orientierungen gemeinsam auf der höchsten Entwicklungsstufe am häufigsten vorkommen. Die Dreifach-Interaktion läßt sich dahingehend erklären, daß die Probanden bevorzugt auf Entwicklungsniveau 2 und im Kontext des moralischen Urteils auf die Versprechensnorm zurückgreifen, umgekehrt verliert der Typ „Freundschaft“ in der moralischen Bewertung im Vergleich zur praktischen Begründung auf den höheren Entwicklungsniveaus an Bedeutung.

5.5.4 Entwicklung eines moralischen Selbst: Moralische Konsistenz und Inkonsistenz

Die folgende Analyse richtet sich auf die Beziehung zwischen moralischem Urteil und Handlungsentscheidung. Dazu fragen wir nach der Konsistenz zwischen prak-

Abbildung 31: Verteilungen der individuellen Konsistenzen im praktischen und moralischen Urteil im Freundschaftsdilemma



tischen Handlungsvorstellungen und moralischem Urteil im Entwicklungsverlauf und untersuchen Faktoren, die für die Herstellung von Konsistenz zwischen moralischem Urteil und praktischer Handlungsentscheidung von Bedeutung sind.

(1) Konsistenz und Inkonsistenz zwischen praktischer und moralischer Entscheidungsrichtung im Entwicklungsverlauf

Unsere Ergebnisse zeigen, wie bereits ausgeführt, daß die Probanden zu allen Meßzeitpunkten unter moralischem Gesichtspunkt mit großer Mehrheit die Entscheidung, zum Freund zu gehen, für die moralisch richtige Entscheidung halten. Für die praktische Entscheidung zeigt sich dagegen, daß erst mit zunehmendem Alter die Handlungsoption „Freund“ häufiger gewählt wird als die Handlungsalternative, ins Kino zu gehen. Dies impliziert, daß insbesondere bei den jüngeren Probanden zwischen moralischem Urteil und praktischer Handlungsentscheidung Inkonsistenz besteht. Im Entwicklungsverlauf wird zunehmend Konsistenz zwischen praktischer Entscheidung und moralischem Urteil hergestellt ($\chi^2 = 34,77$, $df = 2$, $p < .0001$, vgl. Abb. 31).

(2) Moralische Konsistenz und moralische Konfliktinterpretation

In der folgenden Analyse betrachten wir die Herstellung von Konsistenz zwischen moralischem Urteil und Handlungsentscheidung in Abhängigkeit von der Eindeutigkeit oder Ambivalenz des moralischen Urteils und seiner inhaltlichen Begründung. Die Probanden wurden zusätzlich zur spontanen Begründung ihres moralischen

Urteils befragt, ob die von ihnen als moralisch richtig beurteilte Entscheidung eindeutig und uneingeschränkt gilt oder ob Zweifel oder Ambivalenz bestehen (Ist es nur richtig, zum Freund zu gehen, oder ist es auch richtig, ins Kino zu gehen?). Dieser psychologische Gesichtspunkt moralischer Ambivalenz wurde von den Probanden häufig spontan angesprochen (Es ist richtig, zum Freund zu gehen, weil x, aber es ist nicht ausschließlich richtig, weil y, oder es ist auch richtig, ins Kino zu gehen, weil y.). Sofern die Probanden beide Alternativen als richtig bezeichneten, wurden sie als moralisch ambivalent gekennzeichnet.

In Abhängigkeit von der moralischen Urteilssicherheit und den inhaltlichen Begründungen des moralischen Urteils wurden fünf Typen der moralischen Konfliktinterpretation bestimmt. Drei Typen sind moralisch eindeutig, zwei repräsentieren moralisch ambivalente Typen.

Moralisch eindeutige Typen:

Eigeninteresse: Die Entscheidung, ins Kino oder zum Freund zu gehen, wird in Rekurs auf die Interessen des Protagonisten als ausschließlich richtig bewertet (z.B. es ist richtig, ins Kino zu gehen, weil es [solchen] Spaß macht/es eine gute Gelegenheit ist/der Film zum letzten Mal gezeigt wird; es ist richtig, zum Freund zu gehen, weil er so schöne Spielsachen hat/es Spaß macht, mit ihm zu spielen). Die selbstbezogenen Interessen können auch moralisch gerechtfertigt werden (z.B. es sollte möglich sein, daß er/sie einmal ins Kino geht; es ist richtig, ins Kino zu gehen, weil man einmal auch ein Versprechen brechen darf, wenn es sich um einen so guten Film handelt).

Freundschaft: Die Entscheidung, zum Freund zu gehen, wird aufgrund von Freundschafts- und Versprechungsverpflichtungen gegenüber dem Freund als ausschließlich richtig bewertet (z.B. es ist richtig, zum Freund zu gehen, weil er sich sonst im Stich gelassen fühlt/weil es unfair ist, ein Versprechen zu brechen; man sollte den besten Freund nie verraten).

Altruismus: Die Entscheidung, zum neuen Kind zu gehen, wird unter Berufung auf prosoziale Intentionen als ausschließlich richtig bewertet (z.B. es ist richtig, zum neuen Kind zu gehen, weil er/sie allein ist und niemanden kennt; man sollte jemandem helfen, der neu ist).

Moralisch ambivalente Typen:

Freundschaft versus Eigeninteresse: Moralische Ambivalenz entspringt der Tatsache, daß die Entscheidung, ins Kino zu gehen, aufgrund empathischer Gefühle oder Verpflichtungen gegenüber dem Freund als falsch bewertet wird; andererseits wird diese Entscheidung mit Bezug auf selbstbezogene, hedonistische Interessen als richtig bewertet (z.B. es ist nicht richtig, ins Kino zu gehen, weil der Freund dann im Stich gelassen wird/weil der Protagonist dann ein Versprechen bricht, aber es ist richtig, ins Kino zu gehen, weil es die einzige/letzte Gelegenheit ist, den Film zu sehen/weil es einmal als Ausnahme möglich sein sollte).

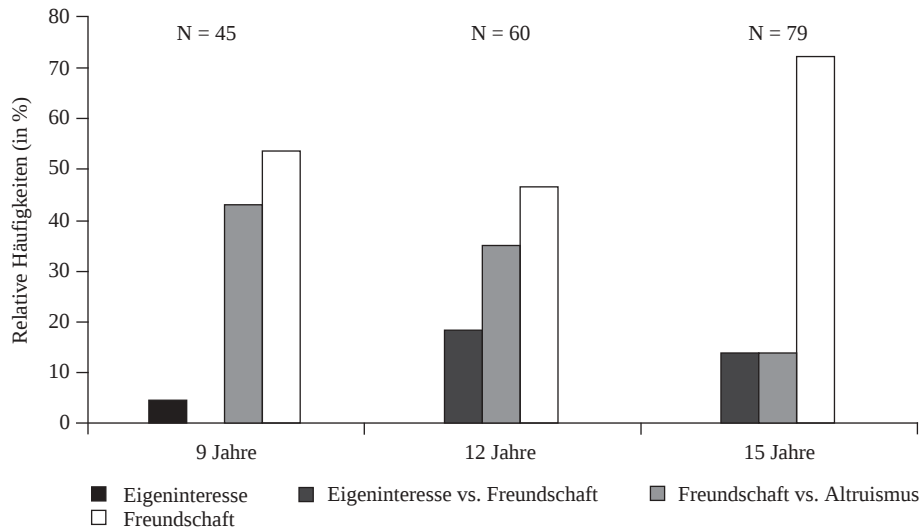
Freundschaft versus Altruismus: Moralische Ambivalenz resultiert aus der gleichzeitigen Berücksichtigung von Verpflichtungen gegenüber dem Freund bzw. dessen Gefühlen und von empathischen prosozialen Motiven gegenüber dem neuen Kind (z.B. es ist falsch, ins Kino zu gehen, weil er es dem Freund versprochen hat bzw. weil es die beste Freundin ist/sie ein Problem hat, aber es ist auch richtig, ins Kino zu gehen, weil das andere Kind allein ist und keine Freunde hat bzw. weil man jemanden, der allein ist, nicht im Stich lassen sollte).

Die erste Kategorie (Eigeninteresse) repräsentiert ausschließlich selbstbezogene Interessen, und es erscheint fraglich, ob eine Person, die bei der Frage nach der moralischen Richtigkeit einer Handlung ausschließlich mit hedonistischen Eigeninteressen argumentiert, den moralischen Gehalt der Frage überhaupt begriffen hat. Ein moralisches Verständnis ist in dieser Kategorie nur dann gewährleistet, wenn die Probanden in Rechtfertigungen zumindest implizit bestehende Verpflichtungen anerkennen (z.B. es sollte möglich sein, ins Kino zu gehen, weil es so ein guter Film ist bzw. weil er nur einmal zu sehen ist). Andererseits wird nur in der fünften Kategorie (Freundschaft vs. Altruismus) die Situation in ihrer interpersonal-moralischen Bedeutung vollständig erfaßt, und zwar als konfligierende Verpflichtungen von Freundschaft und/oder kontraktueller Norm gegenüber altruistischen Verpflichtungen gegen das neue Kind.

Die folgenden Analysen befassen sich aber nicht nur mit der Eindeutigkeit oder Ambivalenz des moralischen Urteils, sondern setzen diese in Relation zur praktischen Entscheidung und betrachten sie im Entwicklungsverlauf. Wir gehen von der Annahme aus, daß im Entwicklungsverlauf zunehmend Konsistenz zwischen praktischer Entscheidung und moralischem Urteil hergestellt oder doch wenigstens Inkonsistenz vermieden wird. Probanden, die sich für „Kino“ entscheiden und im moralischen Urteil die Option „Freund“ als ausschließlich richtig bezeichnen, können als moralisch inkonsistent gekennzeichnet werden. Gleichermäßen inkonsistent sind Probanden, die sich für den Freund entscheiden und die Entscheidung, ins Kino zu gehen, als eindeutig richtig bewerten. Dieser Fall kommt jedoch empirisch nicht vor. Ambivalenz im moralischen Urteil kann als Versuch begriffen werden, zumindest partielle Konsistenz zwischen Handlungsentscheidung und moralischem Urteil herzustellen. Denn damit wird die mit dem moralischen Urteil konfligierende Handlungsentscheidung zumindest teilweise als richtig bewertet (beispielsweise ist es richtig, zum Freund zu gehen, weil x; aber es ist auch richtig, ins Kino zu gehen, weil y).

Dagegen ist die Entscheidung, zum Freund zu gehen, und die Bewertung dieser Wahl als ausschließlich richtig ein Indikator für moralische Konsistenz. Dies gilt gleichermaßen für die Entscheidung, ins Kino zu gehen, und die moralische Bewertung dieser Option als eindeutig richtig. Auch dieser Fall tritt empirisch nicht häufig auf. Unter der Annahme, daß moralische Konsistenz entwicklungsabhängig ist, erwarten wir, daß Probanden im Entwicklungsverlauf in ihrem moralischen Urteil zunehmend sicherer werden. Diese Annahme widerspricht freilich einer anderen Erwartung, die ebenfalls entwicklungspsychologisch plausibel ist. Danach könnte es sein, daß Probanden mit zunehmendem Alter die moralische Komplexität der Situation besser wahrnehmen und entsprechend im moralischen Urteil ambivalenter werden.

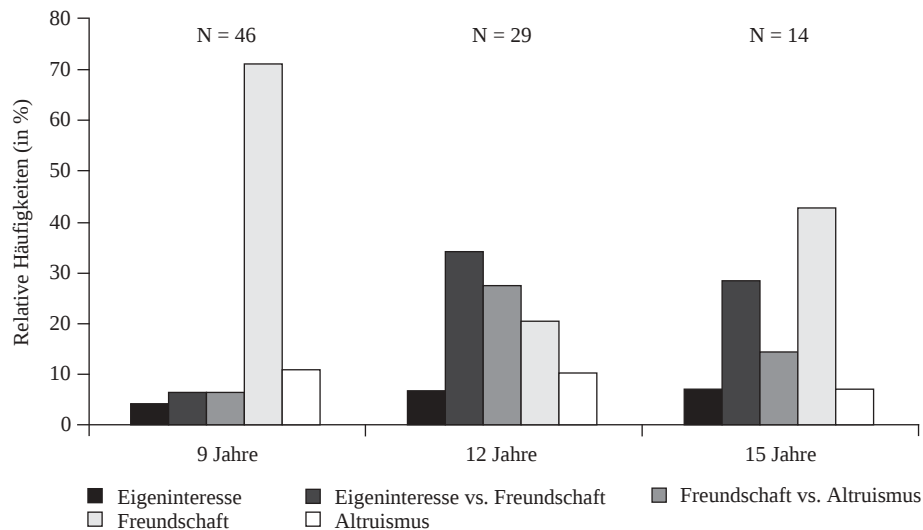
Abbildung 32: Praktische Entscheidung „Freund“: Moralische Konfliktinterpretation in Abhängigkeit vom Alter



Abbildungen 32 und 33 zeigen, daß sich die Entwicklung von Konsistenz in Abhängigkeit von der praktischen Entscheidungsrichtung unterschiedlich darstellt: Bei Probanden, die in der praktischen Entscheidung die Option „Freund“ wählen (vgl. Abb. 32), wird der moralisch konsistente Typ (Freundschaft) zu allen drei Meßzeitpunkten am häufigsten genannt. Die Ambivalenz im moralischen Urteil, im Sinne eines Schwankens zwischen Freundschaftsverpflichtungen und altruistischen Verpflichtungen, nimmt mit dem Alter ab. Bei den 9- und 12jährigen ist dieser Typ der Ambivalenz neben dem konsistenten Typ „Freundschaft“ der bedeutendste, während er bei den 15jährigen kaum mehr eine Rolle spielt. Der Typ „Eigeninteresse“ kommt überhaupt nur bei den 9jährigen vor, bei den 12- und 15jährigen tritt lediglich der ambivalente Typ „Eigeninteresse versus Freundschaft“ auf. Der Typ „Altruismus“, in dem es aufgrund empathisch-altruistischer Argumente als eindeutig richtig beurteilt wird, zum neuen Kind zu gehen, kommt in dieser Gruppe von Probanden überhaupt nicht vor. Er wäre für diese Probanden auch mit der Handlungsentscheidung inkonsistent.

Bei Probanden, die in der praktischen Entscheidung die Option „Kino“ wählen (vgl. Abb. 33), nimmt der Urteilstyp „Freundschaft“ zwischen 9 und 12 Jahren stark ab. Bei den 15jährigen gibt es lediglich 14 Probanden, die sich für die Option „Kino“ entscheiden. Deshalb wird die Verteilung der Typen hier nicht interpretiert. Die älteren Probanden vermeiden demnach jene Inkonsistenz, die dann gegeben ist, wenn bei der praktischen Entscheidungsrichtung „Kino“ die Option, zum Freund zu gehen, als moralisch eindeutig richtig bewertet wird. Der Ambivalenztyp, in dem Freundschaft und Altruismus genannt werden, tritt bei den 9jährigen sehr selten auf und nimmt bei

Abbildung 33: Praktische Entscheidung „Kino“: Moralische Konfliktinterpretation in Abhängigkeit vom Alter



den 12jährigen zu. Das gleiche gilt für den Ambivalenztyp, in dem sowohl Freundschaft als auch Eigeninteresse als richtig bewertet werden. Die eindeutigen Typen „Eigeninteresse“ und „Altruismus“ sind gleichbleibend niedrig besetzt.

(3) Zusammenfassung

Insgesamt zeigt sich also, daß die Probanden, die sich in der praktischen Entscheidung für „Freund“ entscheiden, in ihrem Urteil zunehmend eindeutiger werden, während die Probanden, die sich für „Kino“ entscheiden, ambivalenter werden. Psychologisch gesehen bedeutet dieser Befund jedoch das gleiche: Mit zunehmendem Alter wird Inkonsistenz zwischen praktischer Handlungsentscheidung und moralischem Urteil vermieden bzw. Konsistenz hergestellt. Probanden, die sich für „Freund“ entscheiden, werden zunehmend sicherer in der Überzeugung, daß nur diese Option moralisch gerechtfertigt ist. Hingegen berufen sich Probanden, die für „Kino“ votieren, unter moralischer Perspektive zunehmend darauf, daß die Entscheidung, zum Freund zu gehen, moralisch nicht die einzig richtige ist. Sie empfinden folglich eher moralische Ambivalenz und suchen die Entscheidung, ins Kino zu gehen, zumindest teilweise moralisch zu rechtfertigen. Es gilt jedoch zu beachten, daß sich nur 17 Prozent der 15jährigen (N = 14) für „Kino“ entscheiden. Auch diese niedrige Zahl ist als Beleg für die Herstellung von Konsistenz im Entwicklungsverlauf zu sehen. Denn die meisten Probanden dieses Alters stellen moralische Konsistenz her, indem sie sich auch in der praktischen Entscheidung für die Option „Freund“ entscheiden.

Bemerkenswert ist der Befund, daß bei den Probanden, die sich für die Option „Freund“ entscheiden, die jüngeren Probanden sensibler gegenüber den Belangen des

dritten Kindes bzw. der interpersonal-moralischen Aspekte der Situation sind als die älteren: Die Kategorie „Freundschaft versus Altruismus“ nimmt im Altersverlauf ab. Bei den Probanden, die sich für die Option „Kino“ entscheiden, gibt es zu jedem Meßzeitpunkt eine relativ kleine Gruppe, die ausschließlich altruistisch argumentiert. Zum anderen gibt es zwischen 9 und 12 Jahren einen Anstieg in der Kategorie „Freundschaft versus Altruismus“. Im Vergleich der beiden Entscheidungsrichtungen zeigt sich jedoch, daß die 9jährigen Probanden, welche die praktische Entscheidung „Freund“ wählen, interpersonal-moralisch sensibler sind als die Probanden, die sich für die Option „Kino“ entscheiden. Im Alter von 12 Jahren ist die interpersonal-moralische Sensibilität in beiden Gruppen etwa gleich groß. Insgesamt bleibt zu vermerken, daß die große Mehrzahl in der von uns untersuchten Situation Verpflichtungen und Verantwortungen in der Freundschaft Priorität gegenüber anderen Interessen oder Verpflichtungen gibt und daß dies im Entwicklungsverlauf zunehmend eindeutiger wird. Insofern verdeutlichen unsere Befunde, daß der Aufbau einer intimen und vertrauensvollen Freundschaftsbeziehung und die damit einhergehende Dominanz von Freundschaftsverpflichtungen eines der zentralen Entwicklungsergebnisse des Jugendalters ist, hinter dem, zeitweilig zumindest, andere moralisch relevante Gesichtspunkte, interpersonale Beziehungen und auch die Verwirklichung eigener Ziele zurückstehen müssen.

Kapitel 6

Zusammenfassung und Diskussion

Wir haben in dieser Arbeit Moralentwicklung in einer Perspektive untersucht, die nicht nur moralische Verpflichtungen, sondern auch das Verständnis von Beziehungen und Verantwortung in Beziehungen umfaßt. Im Rahmen einer solchen Konzeption schließt Moralentwicklung nicht nur den Erwerb moralischer Regeln ein, sondern allgemein die Entwicklung einer Sensibilität gegenüber Personen, deren Interessen, Erwartungen und Gefühle in der Interaktion moralisch relevant werden. Ausgehend von den Definitionen von Emmet (1966) und Melden (1977) haben wir interpersonal-moralische Sensibilität als eine Haltung der Anteilnahme am Wohlergehen anderer Personen bestimmt, in der über allgemeine Verpflichtungen hinaus auch spezielle Verantwortungen, die sich aus speziellen Beziehungen ergeben, Berücksichtigung finden. Durch unsere Untersuchung wird also der Blick sowohl auf universelle als auch auf partikuläre moralische Verpflichtungen gelenkt. Wir gehen von der Annahme aus, daß sich moralische Sensibilität zunächst in den primären, affektiv nahen Beziehungen konstituiert und erst später über diese hinaus generalisiert wird. So werden Beziehungen einerseits als Kontext der Genese interpersonal-moralischer Sensibilität begriffen, andererseits werden diese Beziehungen selbst als moralisch relevanter Bereich betrachtet. Die Eltern-Kind-Beziehung als zentrale Autoritätsbeziehung und die Freundschaftsbeziehung als zentrale Beziehung von Gleichen sind die beiden affektiv bedeutsamen Typen von Beziehungen, in denen sich die Entwicklung moralischer Sensibilität vollzieht. Obwohl beide Beziehungen Gegenstand dieser Untersuchung sind, sind die Analysen vor allem auf die Bedeutung der engen Freundschaftsbeziehung gerichtet. Diese betrachten wir als prototypische Beziehung für die Entwicklung des Verständnisses basaler Normen der Reziprozität (Gouldner, 1984).

Die entwicklungspsychologische Frage nach der Genese interpersonal-moralischer Sensibilität in Beziehungen wurde zunächst im Kontext der Moralphilosophie verankert, um relevante Komponenten interpersonal-moralischen Handelns zu bestimmen. Eine Moralkonzeption, in der über engere moralische Verpflichtungen hinaus interpersonale Verantwortungen in Beziehungen erfaßt werden, muß notwendig kognitive und affektive Komponenten der Moral gleichermaßen untersuchen. Wir haben kognitive und affektive Prozesse in einen Zusammenhang mit den beiden zentralen Prinzipien der Moral, Gerechtigkeit und Fürsorge, gebracht. Diese beiden Prinzipien wurden nicht – wie bei Gilligan (1984) – als konfligierend einander gegenübergestellt, sondern als gleichwertige und komplementäre Komponenten der Moral aufgefaßt (vgl. Edelstein & Keller, 1985). Dies entspricht sowohl neueren moralphilosophischen Überlegungen (vgl. Habermas, 1991b) als auch entwicklungspsychologischen

Konzeptionen (vgl. Hoffman, 1991a, 1991b). In Zusammenhang mit diesen beiden fundamentalen Prinzipien kommt auch der Beziehung selbst als einem relevanten Kontext moralischen Handelns unterschiedliche Bedeutung zu. Das Prinzip der Gerechtigkeit, das im Mittelpunkt der rationalen moralphilosophischen Theorien steht und damit den kognitiven Komponenten der Moral besonderes Gewicht verleiht, reguliert Handlungen, die für alle und gegenüber allen gleichermaßen verpflichtend sind, und zwar unabhängig von der speziellen Beziehung, die zu ihnen besteht. Das Prinzip der Fürsorge reguliert dagegen Handlungen der Sympathie und der Fürsorge für das Wohlergehen Anderer, die zwar – wie auch in rationalen Theorien betont wird (Frankena, 1981; Habermas, 1991b) – für moralisches Handeln ebenfalls konstitutiv sind, jedoch über allgemeine Verpflichtungen hinaus in weitaus größerem Ausmaß Spielräume für die Definition individueller Verantwortungen einräumen. Im Hinblick auf das Prinzip der Fürsorge kommt freilich speziellen Beziehungen und damit auch affektiven Prozessen eine zentrale Bedeutung zu. Denn das Ausmaß an Fürsorge und damit auch die Sensibilität für die Belange Anderer kann im Hinblick auf spezifische Personen und Beziehungen legitimerweise höchst unterschiedlich sein. Gerade diese Frage ist aus psychologischer Perspektive von besonderer Bedeutung (vgl. Nisan, 1993). Neben der Eltern-Kind-Beziehung repräsentiert Freundschaft im Entwicklungsprozeß eine solche prototypische Beziehung affektiver Solidarität.

In der entwicklungspsychologischen Moralforschung, die durch Kohlbergs Theorie (1984) auf das Gerechtigkeitsprinzip und auf kognitive Prozesse der Moralentwicklung zentriert war, wurde das Prinzip der Fürsorge vernachlässigt und von Kohlberg überdies dem Prinzip der Gerechtigkeit untergeordnet. Erst die Arbeiten von Gilligan (1984, 1991) haben den Blick auf diese zweite Komponente der Moral gelenkt, diese jedoch durch das Postulat geschlechtsspezifischer moralischer Orientierungen von Gerechtigkeit und Fürsorge zugleich ideologisiert (vgl. Nunner-Winkler, 1991). Erst in den letzten Jahren wurden moralische Verpflichtungen und interpersonale Verantwortungen als zwei Aspekte moralischer Entwicklung verstärkt zum Gegenstand entwicklungspsychologischer Forschung. In Zusammenhang damit entstand ein Interesse an Verantwortungen in speziellen Beziehungen. So wurde die Frage gestellt, ob bzw. wie Verantwortungen in speziellen Beziehungen mit allgemeinen Verpflichtungen konfligieren (Smetana, Killen & Turiel, 1991; Nisan, 1993). Die Untersuchung spezieller Verantwortungen in speziellen Beziehungen, wie sie in dieser Arbeit für die intime Freundschaftsbeziehung untersucht wurden, ist nicht nur ein vernachlässigtes Forschungsfeld; diese Fragestellung ist in der universalistisch orientierten Forschungstradition Kohlbergs geradezu aus dem Bereich moralrelevanter Fragestellungen ausgegrenzt worden (vgl. Berndt, 1993). Colby und Kohlberg (1987, S. 24) sprechen dies in der Zusammenfassung ihrer eigenen Arbeiten durch die Bemerkung an, daß ihre Untersuchungen wenig Einsicht in die Entwicklung spezieller Verantwortungen gegenüber Freunden und Familie geben. Dieser Mangel erscheint besonders gravierend, wenn man bedenkt, daß Kohlbergs pädagogisches Modell der Moralentwicklung in „Gerechten Gemeinschaften“ („Just Communities“) Erfahrungen in persönlichen Beziehungen eine entscheidende Rolle zuweist (Higgins u.a., 1984). Berndt (1993) folgert daraus, daß zumindest für manche Jugendliche der

Weg zu universellen Gerechtigkeitsvorstellungen nur über eine Moral der Freundschaftsbeziehungen möglich ist. Unsere Arbeit zeigt die Entwicklung moralischer Verantwortung in Freundschaftsbeziehungen und weist der Adoleszenz eine entscheidende Rolle in der interpersonal-moralischen Entwicklung zu.

Die vorliegende Arbeit rekonstruiert das Verständnis universeller und partikularer Aspekte der Moralentwicklung und schließt damit eine Lücke zwischen unterschiedlichen Forschungstraditionen der sozialkognitiven und moralischen Entwicklung. Wir zeigen, daß diese Forschungstraditionen notwendig zusammengehören, wenn man die Entwicklung interpersonal-moralischen Denkens von der Kindheit zur Adoleszenz umfassend verständlich machen will. Gleichmaßen sind kognitive und affektive Prozesse notwendiger Bestandteil der Entwicklung interpersonal-moralischer Sensibilität, in der nicht nur das interpersonal-moralische Wissen, sondern auch die motivierte Deutung und Verarbeitung von moralrelevanten Konfliktsituationen thematisch wird. Bezogen auf das Prinzip der Gerechtigkeit haben wir in unserer Untersuchung die entwicklungsspezifischen Transformationen von Vorstellungen über allgemeine moralische Verpflichtungen und ihre Anwendung im Kontext spezieller Beziehungen analysiert. Bezogen auf das Prinzip der Fürsorge haben wir die Frage untersucht, wie spezielle Verantwortungen in engen Beziehungen aufgrund der Erfahrung von affektiver Reziprozität entstehen und wie sich das Verständnis von Verantwortungen in Beziehungen im Entwicklungsverlauf transformiert. Prototypisch haben wir dies am Beispiel enger Freundschaftsbeziehungen aufgezeigt.

Ausgehend von den unterschiedlichen moralphilosophischen Positionen hinsichtlich der Bedeutung kognitiver und affektiver Komponenten moralischen Handelns und des moralischen Selbst haben wir aus entwicklungspsychologischer Perspektive die kognitiven und affektiv-motivationalen Prozesse im Verständnis von Verpflichtungen und Verantwortungen in engen Beziehungen und die Genese eines moralischen Selbst untersucht. Die Komponenten der interpersonal-moralischen Sensibilität, die wir in dieser Arbeit empirisch untersucht haben, wurden auf dem Hintergrund der sozialkognitiven und moralischen Forschungstraditionen definiert. Wir haben einerseits soziomoralisches Wissen betrachtet und das Versprechenskonzept als Beispiel für eine strikte moralische Verpflichtung ausgewählt. Andererseits haben wir das Wissen über soziale Beziehungen untersucht und insbesondere enge Freundschaft, aber auch die Eltern-Kind-Beziehung als paradigmatische Beziehungen, in denen spezielle Verantwortungen bestehen und die daher spezifische Kontexte für die Entwicklung interpersonal-moralischer Sensibilität bilden. Das Verständnis der moralischen Verpflichtung, Versprechen zu halten, wurde in den Rahmen der kognitiv-strukturtheoretischen Position Piagets und deren Weiterführung durch Kohlberg gestellt, in der moralische Entwicklung als Transformation von Gerechtigkeitsvorstellungen begriffen wurde. Das Verständnis interpersonal-moralischer Verantwortung wurde insbesondere in Anlehnung an die Arbeiten von Hoffman und Eisenberg konzeptualisiert, die moralische Entwicklung als Transformation empathischer und moralischer Gefühle begreifen. Die Genese interpersonal-moralischer Sensibilität wurde anhand der Interpretation eines moralrelevanten Konflikts in einer Freundschaftsbeziehung untersucht und im Zusammenhang mit der Entwicklung eines

moralischen Selbst betrachtet, das im Entwicklungsverlauf zunehmend Verantwortung für sein Handeln übernimmt.

Die Darstellung der unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Forschungstraditionen im theoretischen Teil der Arbeit diente dazu, den aktuellen Forschungsstand und die konfligierenden Positionen zu verdeutlichen und die empirischen Fragestellungen auf diesem Hintergrund zu fundieren. Am Beispiel der präkonventionellen Moral haben wir gezeigt, daß die teilweise kontroverse Forschungslage bezüglich der Bedeutung kognitiver und affektiver Komponenten in der Moralentwicklung und die kontroversen Positionen zur Moral im Kindesalter unter anderem darauf zurückgeführt werden können, daß in unterschiedlichen Traditionen unterschiedliche Teilaspekte der Moralentwicklung analysiert wurden, ohne daß diese zunächst in einem systematischen Zusammenhang mit den jeweiligen Untersuchungsmethoden und Aufgabenstellungen reflektiert wurden. Zudem wurden empirische Daten zugunsten meta-(ethik)theoretischer Positionen vernachlässigt. So hat die Zentrierung auf Kohlbergs philosophische Annahmen über das Konzept der Entwicklungsstufen eine unvoreingenommene Rezeption seiner empirischen Daten verhindert. Dies gilt nicht nur für Kritiker von Kohlbergs Arbeiten, sondern sogar für Kohlberg selbst, der seine empirischen Daten im Lichte seiner theoretischen Positionen verengt wahrgenommen und interpretiert hat (vgl. auch Döbert, 1986, 1987; Keller, 1990; Puka, 1991a; Reuss & Becker, 1993). Infolgedessen wurden weder die Unterschiede zu anderen Forschungen noch die Gemeinsamkeiten mit ihnen genügend herausgearbeitet. Dies gilt nicht zuletzt für die frühen empathischen und genuin moralischen Argumentationen und, in Zusammenhang damit, für die Kontroverse um „Gerechtigkeitsmoral“ und „prosoziale Moral“, die erst kürzlich aus der ideologischen Konfrontation herausgenommen und in einen übergreifenden Zusammenhang gestellt wurden (vgl. Gibbs, 1991a, 1991b; Hoffman, 1991a, 1991b). Gerechtigkeit und affektive Solidarität ähnlich wie in der Moralphilosophie als zwei gleichermaßen wichtige Komponenten der moralischen Entwicklung zu verdeutlichen, war auch ein Ziel der vorliegenden Arbeit.

Wir haben in dieser Untersuchung einen theoretisch wie empirisch umfassenden sozialkognitiven Rahmen der Moralentwicklung erstellt. Moralentwicklung wird als die Entwicklung einer naiven Theorie des Handlungsverstehens und der Genese moralischer Handlungsfähigkeit gesehen (vgl. Eckensberger, 1986; Geulen, 1977; Keller & Reuss, 1984; Keller & Edelstein, 1991). Der erste Aspekt bindet die Moralentwicklung an die sozialkognitive Forschung, in der die unterschiedlichen Teilaspekte des Verständnisses von Personen, Beziehungen und sozialen und moralischen Regeln thematisiert werden. Die soziale und die moralische Kognition haben wir als zwei unterschiedliche Formen der Verarbeitung sozialer Realität definiert, nämlich eine „erklärende“ (deskriptive) und eine „beurteilende“ (präskriptive). Beide Modi greifen jedoch auf die gleichen inhaltlichen Kategorien des Handlungsverstehens zurück, die wir als Kategorien einer naiven Theorie des Handelns skizziert haben. Der handlungstheoretische Rahmen ermöglicht es zugleich, die Teilprozesse der soziomoralischen Sensibilität über Themen bzw. Aufgabenstellungen hinweg anhand der gleichen inhaltlichen Kategorien des Verstehens zu bestimmen. Erst in einem

solchen übergreifenden Rahmen kann untersucht werden, ob sich Teilprozesse interpersonal-moralischer Sensibilität konsistent bzw. synchron oder zeitlich verschoben entwickeln und ob Individuen über den Entwicklungsverlauf hinaus und in unterschiedlichen Kontexten in unterschiedlicher Weise von den Kategorien des Handlungsverstehens Gebrauch machen.

Der zweite Aspekt der Genese moralischer Handlungsfähigkeit macht es erforderlich, Moralentwicklung im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Selbst zu sehen, das als motiviertes Subjekt aus dem entwicklungsspezifisch verfügbaren Wissensrepertoire selektiert und damit unterschiedlichen Aspekten der sozialen Realität unterschiedliche Bedeutungen und unterschiedliche Gewichte verleiht (vgl. Lidz & Meyer-Lidz, 1981; Blasi, 1982). Dieser Selektionsprozeß des motiviert handelnden Subjekts findet statt sowohl auf der Ebene der Situationsdeutung, wenn die Aufmerksamkeit auf spezifische Aspekte der Situation gelenkt wird, als auch auf der Ebene der praktischen Entscheidungen und moralischen Urteile, wo unterschiedliche Gesichtspunkte der Situation handlungsleitende oder urteilsregulierende Priorität gewinnen. Dieser Verknüpfung zwischen entwicklungsspezifischen soziomoralischen Fähigkeiten und persönlichkeitspezifischen affektiv-motivationalen Orientierungen sind wir im Rahmen dieser Arbeit nachgegangen. Nur die Verknüpfung beider Aspekte macht es möglich, praktische Handlungsvorstellungen zu erfassen. Diese Gesichtspunkte sind in der sozialkognitiven Forschung – wie insgesamt in der kognitivistischen Forschung in der Tradition Piagets – vernachlässigt worden.

In die empirische Untersuchung soziomoralischer Sensibilität wurden in einem integrativen Ansatz Komponenten der Moralentwicklung einbezogen, die in der bisherigen Forschung kaum untersucht worden sind. Denn in Anlehnung an die Arbeiten Kohlbergs lag der Schwerpunkt der Forschung zunächst auf der Untersuchung des moralischen Urteils, während die Teilprozesse der Wahrnehmung und Interpretation einer moralrelevanten Situation sowie die Bedeutung moralischer Urteile für praktische Handlungsentscheidungen, die Konzeptualisierung der Folgen von Entscheidungen für Selbst und Betroffene sowie die Strategien zur Behebung von Folgen moralischer Konflikte weitaus seltener untersucht wurden (vgl. Rest, 1984; Haan, 1985). Neu ist auch gegenüber der bisherigen Forschung, daß zwischen dem allgemeinen interpersonalen und moralischen Wissen und der (motivierten) Anwendung dieses Wissens im Kontext von Handlungsdilemmata differenziert wird. Beispielhaft haben wir die Norm des Versprechens als zentrale kontraktuelle Norm und die Konzepte einer engen Freundschaft („der beste Freund“), der Beziehung zwischen Eltern und Kind sowie der Geschwisterbeziehung als sozialisationsrelevante intime Beziehungen ausgewählt. Unter dem Gesichtspunkt der Anwendung interpersonal-moralischen Wissens im Kontext motivierter Handlungsreflexionen haben wir die Bedeutung untersucht, die allgemeine Vorstellungen über moralische Regeln und Beziehungen in der Reflexion erfahrungsnaher Handlungsdilemmata gewinnen, in denen moralische Verpflichtungen und interpersonale Verantwortungen zum Gegenstand werden. Der längsschnittliche Untersuchungsplan machte es möglich, Veränderungen der allgemeinen und der situativ-handlungsbezogenen Argumentation im Entwicklungsverlauf intraindividuell zu rekonstruieren und die Ent-

wicklung des moralischen Selbst an diesen Veränderungen abzulesen. Im folgenden werden wir die Entwicklungsstufen des soziomoralischen Verstehens und der soziomoralischen Sensibilität auf dem Hintergrund der Forschungen zur sozialkognitiven und moralischen Entwicklung zusammenfassend diskutieren.

6.1 Die Entwicklung einer naiven Theorie des sozialen und moralischen Handelns: Strukturen und Prozesse

6.1.1 Das allgemeine Verständnis moralischer Regeln und sozialer Beziehungen

Die Entwicklungsstufen sind zunehmend komplexere Deutungsmuster sozialen Handelns (Edelstein & Keller, 1982; Keller, 1985), die im Sinne von Schütz (1974; vgl. Berger & Luckmann, 1966) generalisiertes und situationsspezifisches Wissen repräsentieren. Dieses Wissen haben wir als Kategorien einer naiven Theorie des Verstehens von Handlungen, Personen und Regeln gefaßt, die im Entwicklungsverlauf durch zunehmend komplexere Koordinationen der Perspektiven von Ego und Alter gekennzeichnet sind. Jede Entwicklungsstufe ist durch unterschiedliche Formen der Differenzierung und Koordination von Perspektiven gekennzeichnet und durch ein spezifisches Wissen bzw. Verständnis der Kategorien der naiven Handlungstheorie.

Die Entwicklung des Versprechenskonzepts

Die Entwicklungsniveaus des Verständnisses des Versprechenskonzepts haben gezeigt, daß Kinder auf dem niedrigsten Entwicklungsniveau die moralische Verbindlichkeit von Versprechen zunächst nicht verstehen. Sie haben also das Konzept einer moralischen Verpflichtung noch nicht ausgebildet. Die Einhaltung oder Nichteinhaltung von Versprechen wird als beliebig gewertet bzw. von den Wünschen und Präferenzen der Person abhängig gemacht. Unsere Ergebnisse zeigen indessen, daß sich nur wenige der 7jährigen Probanden auf diesem niedrigsten Entwicklungsniveau befinden. Daß überhaupt 7jährige Kinder noch auf diesem Entwicklungsniveau argumentieren, überrascht, wenn man bedenkt, daß nach den Befunden von Shantz (1982) und Turiel (1983a) bereits 5jährige Kinder die strikte Verbindlichkeit bestimmter moralischer Normen betonen, zum Beispiel, daß es nicht richtig ist, jemanden zu schlagen oder jemandem etwas wegzunehmen. Wir erklären diesen Sachverhalt dahingehend, daß es psychologisch voraussetzungsvoller ist, die Norm des Versprechens zu verstehen als das Verständnis der Normen der körperlichen Unversehrtheit und des Eigentums.

Die strikte Verbindlichkeit der Versprechensnorm wird auf Stufe 1 betont, wo auf ihre unbedingte Geltung verwiesen und die Verletzung dieser Regel negativ bewertet wird. Dies wird durch die Existenz der Regel selbst oder durch die Gebote von Autoritäten (Gott, Eltern) begründet und nicht – wie in Turiels Daten – durch „intrinsische“ Folgen der Verletzung der Norm (1983a; Shweder, Turiel & Much, 1980). Dies stimmt mit Damons (1983) Befunden zu den moralischen Vorstellungen

jüngerer Kinder überein und befindet sich teilweise in Einklang mit Kohlbergs Konzeption der Stufe 1 des moralischen Urteils (Colby & Kohlberg, 1987), in deren Untersuchung jedoch Argumente dieser Entwicklungsstufe noch für 10jährige typisch sind. Im Unterschied zu den Ergebnissen Kohlbergs werden auch in unseren Daten physische Sanktionen nicht als Begründungen dafür genannt, warum man ein Versprechen halten muß. Lediglich in der Reflexion der Folgen der Verletzung der Versprechensnorm wird vereinzelt auf physische Sanktionen als Folgen für das Selbst hingewiesen. Die Gründe für die Einhaltung der Regel entsprechen auch den Gründen bei Gibbs und Widaman (1982; vgl. Gibbs u.a., 1991): Betonung der Regel, der stereotypen negativen Beurteilung einer Regelverletzung oder der Berufung auf Autoritäten. Auch die negativen Gefühle Anderer können bereits auf dieser Stufe als Folgen einer Regelverletzung antizipiert werden und damit in Übereinstimmung mit Eisenberg (1982, 1986) als frühe Form empathischer Gefühle gelten. Unsere Ergebnisse bestätigen demnach eindeutig die Befunde, die nahelegen, daß die Antizipation physischer Sanktionen nicht die Quelle des Verständnisses moralischer Verpflichtungen ist (Shweder, Much & Turiel, 1980). Andererseits bestätigen unsere Ergebnisse Befunde Piagets (1973) und Kohlbergs (Colby & Kohlberg, 1987) Konzeption des Regelgehorsams, wobei – durchaus in Übereinstimmung mit Turiels (1983a) Befunden – bereits eine gewisse Wahrnehmung der „intrinsischen“ Folgen der Regelverletzung für Andere möglich ist, wenn der Blick auf diese gerichtet wird. Für die weitere Klärung dieser Frage ist eine genauere Analyse notwendig, welche Aspekte als Gründe für die Einhaltung der Regel genannt werden und welche Aspekte lediglich als Folgen antizipiert werden.

Auf die intrinsischen Folgen der Betroffenheit Anderer wird auf dem nächsten Entwicklungsniveau 2, welches bei den 9jährigen dominiert, in der Begründung der Geltung der Regel verstärkt Bezug genommen. Erst auf diesem Niveau ist die reziproke Verschränkung der Perspektiven gegeben, die dem kontraktuellen Verständnis zugrundeliegt: daß der im Akt des Versprechens zum Ausdruck gebrachten Intention des Sprechers eine berechnete Erwartung des Empfängers korrespondiert (Searle, 1969; Luhmann, 1989). Bereits die Probanden der Stufe 2 verstehen, daß die Verletzung dieser Erwartungen nicht nur mit negativen Folgen für die Betroffenen, sondern über diese vermittelt auch für das Selbst einhergeht. Auf diesem Niveau ist also die Basis dafür gelegt, daß das Selbst sich mit den Augen des Anderen sieht (vgl. Cooley, 1902). Die Begründungen für die Einhaltung von Versprechen beziehen sich auf die unterschiedlichen Kategorien der naiven Handlungstheorie: Die Folgen, die sich aus der Nichteinhaltung eines Versprechens für die Gefühle Anderer oder die Gefühle des Selbst, schließlich für die Beziehung zwischen Selbst und Anderen ergeben, stellen Gründe für die Einhaltung des Versprechens dar oder werden als Folgen einer Verletzung der Versprechensnorm genannt. Mit der Antizipation dieser Folgen geht eine normative Bewertung der Handlung (es ist Betrug) oder auch der Person einher, die Versprechen nicht einhält (man ist eine Betrügerin). Der Typus des egoistisch-strategischen Interessenkalküls, der das Kernstück von Kohlbergs Definition der Stufe 2 als einer Welt instrumenteller Reziprozität bildet (daß man ein Versprechen halten muß, damit der Andere es auch hält), treten in den allgemeinen

Vorstellungen zum Versprechenskonzept nur selten auf. Es wäre nach unserer Auffassung eine theoretisch verengte Sicht, andere Formen von um-zu-Begründungen (weil der Andere sonst nicht mehr befreundet sein möchte) als instrumentelle Reziprozität zu definieren. Vielmehr lassen sich solche Argumente dahingehend deuten, daß die Geltung der Versprechensnorm auf dem Hintergrund der Folgen des eigenen Handelns für Selbst und Andere und für die Beziehung zwischen Selbst und Anderen begriffen wird. Die Einhaltung eines Versprechens dient der Aufrechterhaltung von Beziehungen. Es wird verstanden, daß Personen langfristig nur dann eine Beziehung aufrechterhalten können oder wollen, wenn sie wechselseitig entsprechend ihren Intentionen handeln. Versprechen einzuhalten signalisiert also die Verlässlichkeit der Person, auch wenn die Idee der Verlässlichkeit noch implizit bleibt und erst auf der nächsten Stufe explizit formuliert wird. Im Unterschied zu Kohlbergs Konzeption der Stufe 2 des moralischen Urteils werden beziehungsorientierte und genuin empathische Motive zum Bestandteil der Stufe 2 (daß man ein Versprechen halten muß, weil die andere Person sonst traurig ist). Der kognitiv-strukturelle Gehalt der Stufe 2 wird in unserer Theorie durch die Koordination der Kategorien des naiven Handlungsverstehens begründet und nicht, wie bei Kohlberg, über den inhaltlich-motivationalen Gehalt der Begründungen. Der instrumentelle Tausch wird damit lediglich zu einer möglichen Manifestation der Stufe 2 neben einer Anzahl weiterer. In den allgemeinen Vorstellungen zum Versprechenskonzept ist der instrumentelle Tausch zudem von untergeordneter Bedeutung.

Von diesem Ergebnis her läßt sich in Übereinstimmung mit Youniss (1980) die These zurückweisen, daß das Kind auf dieser Stufe sich noch nicht als Teil von Beziehungen erfährt (vgl. Kohlberg, 1976). Vielmehr sieht das Kind sich auf dieser Stufe in Beziehungen eingebunden und begreift, daß das eigene Handeln für die Aufrechterhaltung von Beziehungen konstitutiv ist. Zugleich läßt sich die Definition der Stufe 2 als „external“ zurückweisen (vgl. Kohlberg, ebd). Denn bereits auf dieser Entwicklungsstufe werden moralische Gefühle des Selbst angesichts der Verletzung der Versprechensnorm als Gründe für die Geltung der Norm angeführt. Die kognitive Struktur der Argumentation entspricht eindeutig der Stufe 2 (vgl. Keller, Eckensberger & v. Rosen, 1989). Die moralischen Gefühle des Selbst, die empathische Antizipation der gefühlsmäßigen Betroffenheit Anderer sowie eine genuin normative Orientierung haben nach Kohlbergs konzeptueller Definition auf Stufe 2 keinen Platz. Denn nach Kohlberg ist erst mit der Einnahme der Beobachterperspektive auf Stufe 3 die Bedingung dafür gegeben, daß die Person sich als Teil von Beziehungen versteht und daß, gleichsam als motivationale Folge, auch ein moralisches Selbst gegeben ist, das die moralischen Normen internalisiert hat. So ist Kohlberg gezwungen, auch einfach strukturierte Begründungen aufgrund ihres motivationalen Gehalts der Stufe 3 zuzuordnen (vgl. Keller, 1990). Die hier vorgeschlagene theoretische Rekonzeptualisierung entspricht einerseits den empirischen Ergebnissen anderer Untersuchungen, in denen frühe empathische Gefühle und Schuldgefühle nachgewiesen werden konnten (vgl. Eisenberg, 1982; Gibbs & Widaman, 1982; Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Andererseits läßt sich aus theoretischer Perspektive argumentieren, daß bereits auf Stufe 2 eine Beobachterperspektive in dem Sinne gegeben ist, daß das Kind beginnt,

sich selbst mit den Augen des Anderen zu sehen (vgl. Selman, 1976; Harris, 1992). Damit wird auch die Wahrnehmung der Folgen eigenen Handelns für Andere zum Grund für die eigene Betroffenheit, wie es im Fall von Schuldgefühlen geschieht. Diesen Aspekt der Koordination der Handlungen, Erwartungen und Gefühle von Selbst und Anderen werden wir in der Darstellung der Entwicklungsstufen des situationsspezifischen Verstehens eingehender diskutieren.

Die Gesichtspunkte der Stufe 3 entsprechen dem kognitiven Aspekt von Kohlbergs Definition dieser Stufe. Die Einnahme der Perspektive der dritten Person – die philosophische Idee des unparteiischen Beobachters – geht einerseits mit dem Verständnis generalisierter Reziprozitätsnormen von Vertrauen und Verlässlichkeit einher, andererseits mit dem expliziten Konzept eines moralischen Selbst (z.B. eine vertrauenswürdige, verlässliche Person zu sein). Dies zeigt sich in der Reflexion von Begründungen der Geltung der Versprechensnorm ebenso wie in der Reflexion der Folgen ihrer Verletzung für Selbst und Andere und für die Beziehung. Im Vergleich zu Kohlbergs Theorie haben wir diese Entwicklungsstufe um solche Anteile „bereinigt“, die aufgrund von Kohlbergs Definition des motivationalen Gehalts der Stufe 2 als „instrumentelle Reziprozität“ dieser Stufe nicht zugeordnet werden konnten, obwohl sie vom kognitiven Aspekt der Perspektivenkoordination her Stufe 2 zugeordnet werden müssen (vgl. Keller, Eckensberger & v. Rosen, 1989; Keller u.a., 1991). Dies betrifft insbesondere die bereits genannten prosozial-empathischen Argumente, in denen die Folgen für das Wohlergehen Anderer zur Rechtfertigung der Einhaltung des Versprechens werden, wie auch die einfachen moralischen Gefühle des Selbst und die genuin normative Orientierung. Diese „Bereinigung“ der Stufe 3 ist konsistent mit Forschungen zum Personverständnis (Selman, 1984), in denen auf Stufe 3 Personen anhand von überdauernden Dispositionen charakterisiert werden, und mit Forschungen zum Selbstkonzept (vgl. Damon, 1984a; Damon & Hart, 1988), in denen moralische Wertungen Teil des Selbstkonzepts werden (eine verlässliche Person zu sein).

Insgesamt deuten bereits diese Befunde eine Revision von Kohlbergs Konzeption der präkonventionellen Moral an. Denn die Argumente zur Versprechensnorm bestätigen weder für Stufe 1 die Orientierung an physischen Sanktionen noch für Stufe 2 die instrumentelle Reziprozität. Im Unterschied zu den Befunden von Turiel zeigt sich indessen, daß die Kinder im Hinblick auf die Geltung der Versprechensnorm anders argumentieren als im Hinblick auf die Norm physischer Unversehrtheit (nicht schlagen) oder die Eigentumsnorm. Denn in der Begründung der Geltung der Versprechensnorm wird zunächst nicht auf die von Turiel so benannten „intrinsischen“ Folgen hingewiesen, sondern lediglich die Geltung der Norm betont oder auf ihre Setzung durch Autoritäten (Eltern, Gott) verwiesen. Diese Unterschiede lassen sich möglicherweise darauf zurückführen, daß das Verständnis des Versprechenskonzepts eine sozialkognitiv voraussetzungsvollere Leistung beinhaltet, die im Unterschied zum Verständnis der Norm der physischen Integrität auf der Notwendigkeit beruht, Perspektiven zu koordinieren. Denn im Akt des Versprechens ist die wechselseitige Koordination einer verbindlichen Handlungsabsicht von Ego und einer korrespondierenden Erwartung von Alter impliziert. Die Folgen der Nicht-Einhaltung eines Versprechens bestehen daher auch nicht nur in einem möglichen physischen Schaden,

sondern zugleich in psychologischer Betroffenheit. Eine solche Koordinationsleistung ist nicht notwendig für das Verständnis der Tatsache, warum es nicht richtig ist, jemanden zu schlagen oder ihm etwas wegzunehmen. Hierbei greifen offensichtlich auch jüngere Kinder in der moralischen Beurteilung bereits auf die „intrinschen“ Folgen von Handlungen zurück. Doch haben die Befunde von Shantz (1982) gezeigt, daß bei jüngeren Kindern auch die Antizipation von Autoritätsreaktionen eine Rolle spielt. Insofern scheinen einerseits, wie Shantz (1982) gezeigt hat, bereits jüngere Kinder über unterschiedliche Typen von Regelbegründungen zu verfügen. Andererseits scheint auch der Typ der Norm für die Art der Begründung eine Rolle zu spielen. Wie sich in der Untersuchung von Keller u.a. (1991) zeigte, wurde in der moralischen Beurteilung der Verletzung der Eigentumsnorm im öffentlichen Kontext (Stehlen in einem Geschäft) im Sinne Kohlbergs auf Autoritätsreaktionen zurückgegriffen, während beim Stehlen im privaten Kontext (einer Mitschülerin Süßigkeiten wegnehmen) oder auch bei einer Verletzung der physischen Integrität (jemanden von der Schaukel stoßen) empathische Gefühle genannt wurden. Die Untersuchung von Keller u.a. bestätigte gleichfalls, daß in der Begründung der Geltung der Versprechensnorm (etwas nicht rechtzeitig zurückgeben) im Vergleich zu den beiden anderen Normenverletzungen erst später anhand von intrinsischen Folgen für Betroffene begründet werden.

Es wäre jedoch interessant, unsere empirischen Analysen auch an dieser Stelle noch weiterzuführen und die von uns aufgeworfene Frage zu untersuchen, inwieweit beispielsweise empathische und moralische Gefühle als Motive moralischen Handelns genannt werden oder als Folge der Verletzung einer moralischen Regel. Es könnte nämlich sein, daß ein Teil der widersprüchlichen Befunde zu der Frage, wann moralische Gefühle verstanden werden, damit zusammenhängen, daß diese Unterscheidung nicht getroffen wurde. Wir werden in der Diskussion der Ergebnisse zum situationsspezifischen Verstehen auf diese Frage eingehen.

Die Entwicklung der Konzepte von Beziehung

Im Hinblick auf das allgemeine Verständnis von Beziehungen zeigen unsere Ergebnisse, daß sich Vorstellungen über Freundschafts-, Geschwister- und Autoritätsbeziehungen im Entwicklungsverlauf transformieren und daß bei gleichem Entwicklungsniveau in den unterschiedlichen Beziehungen teilweise gleiche, teilweise aber auch unterschiedliche Aspekte hervorgehoben werden. Auf Niveau 0 und 1 werden Beziehungen über positiv oder negativ erfahrene Handlungen definiert. In Anlehnung an Youniss (1980, 1982) lassen sich diese Handlungen in der Peer-Beziehung eher als symmetrisch charakterisieren (z.B. miteinander spielen), während sie in der Autoritätsbeziehung auch unilaterale Aspekte enthalten (z.B. Geschenke bekommen). Auf Stufe 1 kommt insbesondere in der Freundschaftsbeziehung ein zeitliches Moment der Dauer der Interaktion hinzu (daß man oft spielt), sowie – auch in der Geschwisterbeziehung – die von Youniss behauptete konkrete Reziprozität (z.B. daß man abwechselt oder teilt). Die Koordination von Handlungen über die Zeit hinweg ist also ein Definitionskriterium für Beziehungen. Diese erhalten zudem eine Gefühlsdimension, die sich in der Freundschaft über die Gleichheit der Handlungspräferenzen

hinaus in Sympathie füreinander ausdrückt (z.B. daß man sich mag). In der Eltern-Kind-Beziehung wie auch in der Geschwisterbeziehung findet dieser gefühlsmäßige Aspekt darin Ausdruck, daß man „nett zueinander ist“. Für die Autoritätsbeziehung ist wie auf Stufe 1 des Versprechenskonzepts der unilaterale Aspekt des Gehorsams gegenüber Eltern wichtig. Doch werden symmetrische Handlungen auch in der Eltern-Kind-Beziehung als wichtig genannt (z.B. miteinander spielen).

Auf Stufe 2 wird die gefühlsmäßige Dimension von Beziehungen in den Peer-Beziehungen wie in der Autoritätsbeziehung gleichermaßen betont. Miteinander Zeit verbringen, füreinander da sein und sich gegenseitig helfen sind Aspekte affektiver Solidarität, die beide Typen von Beziehungen kennzeichnen. In der Freundschaftsbeziehung – als selbstgewählter Beziehung – wird darüber hinaus die zeitliche Dauer der Beziehung (daß man sich schon lange kennt, schon lange befreundet ist) zum Definitionskriterium von Intimität. In Peer- wie Autoritätsbeziehungen werden moralische Verpflichtungen bedeutsam (daß man seine Versprechen hält, sich nicht belügt oder betrügt). Auch hier gibt es also symmetrische Aspekte der Interaktion in beiden Arten der Beziehung. Diese Ergebnisse entsprechen den Forschungen zum Freundschaftskonzept (Damon, 1977; Youniss, 1980, 1982; Asher & Gottman, 1981; Selman, 1984). Sie zeigen darüber hinaus, daß Eltern-Kind-Beziehungen auch bei jüngeren Kindern nicht ausschließlich als unilateral gekennzeichnet werden können und bestätigen damit die Ergebnisse einer Untersuchung von Neuhäuser (1993), die bei ihren Probanden auf dieser Stufe auch Aspekte partnerschaftlicher Beziehungen fand.

Auf Stufe 3 werden in Peer- und Autoritätsbeziehungen gleichermaßen grundlegende Reziprozitätsnormen des Vertrauens und der Verlässlichkeit bedeutsam. Verlässlichkeit und Vertrauen beziehen sich im Unterschied zur vorangegangenen Stufe nicht lediglich auf konkrete Handlungen (z.B. sein Versprechen zu halten) und daran geknüpfte Bewertungen (z.B. ein Betrüger zu sein, wenn man Versprechen nicht hält). Konkrete Handlungen werden jetzt im Lichte übergeordneter Reziprozitätsnormen des Vertrauens interpretiert, und die Person wird im Lichte dieser Normen bewertet. Ein vertrauenswürdiger und verlässlicher Freund zu sein ist ein zentraler Wert auf dieser Entwicklungsstufe. Er umfaßt neben der Verlässlichkeit der Handlungen (z.B. seine Versprechen zu halten oder zu helfen) auch den Aspekt der gefühlsmäßigen Intimität. Eine intime Kommunikation in der Freundschaftsbeziehung besteht darin, daß man mit dem Freund oder der Freundin über alle Dinge reden kann, ihnen Probleme anvertrauen kann und sie an den innersten Gefühlen teilhaben läßt. Diesen Aspekt der Verschmelzung der Identitäten kann man als Kennzeichen der Adoleszenz begreifen (Sullivan, 1953). Auch in der Eltern-Kind-Beziehung wird diese Norm der Reziprozität bedeutsam. Zugleich wird der symmetrische Aspekt der Eltern-Kind-Beziehung verstärkt (vgl. Youniss, 1980). So wird es auch hier als wichtig bezeichnet, daß Eltern und Kinder eine vertrauensvolle Beziehung zueinander haben, offen miteinander reden können, füreinander Verständnis haben und sich respektieren.

Diese Entwicklungsniveaus der allgemeinen Vorstellungen bestätigen zahlreiche Forschungen zur Entwicklung des Verständnisses von Freundschaft, in denen nachgewiesen wurde, wie sich Freundschaft über gemeinsame Handlungen zu einer

Gefühlsbeziehung transformiert, die durch Vertrauen und Intimität gekennzeichnet ist (Damon, 1977; Youniss, 1980; Selman, 1984; Berndt, 1993). Sie zeigen zugleich, daß die Konzeptionen von Peer- und Autoritätsbeziehungen nicht vollständig durch die Dimensionen unilateral versus symmetrisch zu differenzieren sind, sondern daß entgegen den Befunden von Youniss (1980) Formen der symmetrischen Reziprozität im Handeln und in Gefühlen auch in Autoritätsbeziehungen bestehen. Insgesamt zeigt sich hinsichtlich der normativen Vorstellungen wie der Beziehungsvorstellungen, daß die Notwendigkeit der Koordination von Handlungen durch die Notwendigkeit der Koordination von Gefühlen, Intentionen und Erwartungen ersetzt wird. Im folgenden wollen wir zeigen, welche Bedeutung diesem allgemeinen Wissen in der kontextuierten Reflexion von Handlungsdilemmata zukommt.

6.1.2 Die Rekonstruktion der moralischen Verpflichtung und der inter-personalen Verantwortung im Kontext motivierten Handelns in Beziehungen

Der Schwerpunkt dieser Analysen liegt im Freundschaftsdilemma, in dem die unterschiedlichen Perspektiven von Handelnden und Betroffenen in einem vorgestellten Handlungsverlauf unter verstehend-erklärenden und moralisch-bewertenden Gesichtspunkten rekonstruiert werden. Denn die zentrale Frage unserer Untersuchung richtet sich darauf, welche Bedeutung dem allgemeinen Wissen um moralische Regeln und interpersonale Beziehungen in der Interpretation moralischer Verpflichtungen und interpersonaler Verantwortungen in einem Handlungsdilemma zukommt. Die Entwicklungsstufen der Komponenten der interpersonal-moralischen Sensibilität, die in den Themen der Situationsdeutung, der Entscheidung und moralischen Bewertung, der Reflexion von Handlungsmotiven und moralischen Rechtfertigungen, der Reflexion von Folgen und Strategien im Freundschaftsdilemma beschrieben werden, verdeutlichen, wie Personen zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Entwicklung mit der moralischen Verpflichtung des Versprechens gegenüber der besten Freundin und interpersonalen Verantwortungen gegenüber der nahen Freundin bzw. gegenüber einem Dritten – dem neu hinzukommenden Kind – umgehen, und wie sie moralische Verpflichtung und interpersonale Verantwortungen gewichten und koordinieren. Die Ergebnisse der empirischen Analysen zeigen, daß die stufenspezifischen Vorstellungen moralischer Regeln und interpersonaler Beziehungen mit je spezifischen Interpretationen und Verarbeitungen des Konflikts einhergehen. Je nachdem, welchen Gesichtspunkten der Situation eine Person in der praktischen Handlungsentscheidung den Vorzug gibt, kommen die unterschiedlichen Kategorien entweder als Handlungsmotive und -rechtfertigungen oder in der Reflexion von Folgen und Handlungsstrategien zur Geltung: Die Probanden greifen auf die gleichen inhaltlichen Kategorien des naiven Handlungsverstehens zurück, die sie jedoch in unterschiedlichen Themen ansprechen können. Insofern können einerseits die stufenspezifischen Deutungsmuster gleich sein, selbst wenn sie unter dem Gesichtspunkt motivierten Handelns anderes bedeuten (beispielsweise, ob die Protagonistin sich entscheidet, zur Freundin

zu gehen, weil sie diese nicht betrügen möchte, oder ob sie sich schlecht fühlt, weil sie die Freundin betrogen hat). Andererseits können stufenspezifisch unterschiedliche Deutungsmuster unter dem Gesichtspunkt motivierten Handelns Gleiches bedeuten (z.B. können empathische Gefühle auf der Stufe 1, 2 oder 3 als Gründe für eine Handlungsentscheidung genannt werden, vgl. Damon, 1977, Kap. 1). Dies wird insbesondere in den Analysen der Beziehung zwischen Struktur und Inhalt deutlich, auf die wir weiter unten ausführlicher eingehen.

Die Entwicklungsstufen repräsentieren alterstypische Deutungsschemata bzw. typisierte Wissensschemata. Die Person realisiert jedoch aus der Vielzahl der auf einer Entwicklungsstufe möglichen Konzepte nur einen Teil. Daher enthält auch jede stufenspezifische prototypische Beschreibung der Wissensschemata mehr als jede einzelne Person realisiert. Zur Verdeutlichung dieser Tatsache, die bisher empirisch nur ungenügend untersucht wurde, haben wir eine Inhaltsanalyse der Gründe der praktischen Entscheidung (Handlungsmotive) und des moralischen Urteils (Handlungsrechtfertigungen) vorgenommen. Diese Analyse sollte Aufschluß darüber geben, wie häufig die Kategorien des Handlungsverstehens auf den unterschiedlichen Entwicklungsniveaus in den beiden Kontexten der praktischen und der moralischen Reflexion genannt werden. Diese inhaltlichen Kategorien waren zunächst unabhängig von der Stufendefinition kodiert worden, um eine Konfundierung von Stufe und Inhalt zu vermeiden (vgl. Keller, Brink & Rosenfeld, 1991; Rosenfeld, 1991). Erst in einem zweiten Schritt wurden die in dieser Arbeit verwandten Kategorien so definiert, daß sie auf jeder Entwicklungsstufe kodiert werden konnten. Damit wurde, anders als in Kohlbergs System, eine analytische Trennung von Stufe und Inhalt erreicht.

Die entwicklungsspezifischen Deutungen der formal-normativen Verpflichtungen und der Verantwortungen in einer intimen Freundschaft bilden den Kern der Entwicklungsstufen des naiven Handlungsverstehens. Wie unsere Ergebnisse zeigen, tritt die Beziehung zu dem dritten, neu hinzukommenden Kind gegenüber der engen Freundschaftsbeziehung zurück. Das neue Kind wird auf allen Entwicklungsstufen vorzugsweise unter dem Gesichtspunkt interpretiert, daß es den Protagonisten in eine „Verführungssituation“ bringt, in der das interessante Angebot mit einer aus dem Versprechen und der Beziehung resultierenden Verpflichtung kollidiert. Die spezifische Lage und die Hilfsbedürftigkeit des dritten Kindes und damit der altruistische Gehalt der Situation werden nur begrenzt wahrgenommen. Eine altruistische Verpflichtung gegenüber dem neu hinzukommenden Kind wird auch in Fällen, wo sie überhaupt angesprochen wird, gegenüber der Freundschaftsverpflichtung stets zurückgestellt. Das zentrale Thema des Dilemmas ist für die untersuchten Kinder und Jugendlichen die Verpflichtung in einer engen Freundschaft. Wir werden auf die Interpretation dieses Befundes an anderer Stelle ausführlicher eingehen.

Stufe 0: Auf dem niedrigsten Niveau 0 liegt eine prä-moralische Perspektive vor (Damon, 1977), in der das Kind Verpflichtungen und Verantwortungen gegenüber Anderen noch nicht wahrnimmt. Das Versprechen wird in der Reflexion des Handlungs-dilemmas weder als Handlungsmotiv oder moralische Rechtfertigung noch in den Folgen oder Strategien angesprochen. Dies entspricht der Beliebigkeit des Einhaltens von Versprechen, die auf Stufe 0 der allgemeinen Vorstellungen zum Versprechen

zum Ausdruck kam. Wenn die Einhaltung von Versprechen als beliebig gilt, dann ist es auch erklärlich, daß Individuen der Tatsache, daß in einer Situation ein Versprechen gegeben wurde, kein Gewicht beimessen und für diesen Aspekt in der Konfliktdeutung und -bearbeitung gar nicht sensibel sind. Personen werden auf diesem Niveau also nicht im Hinblick auf Verpflichtungen rekonstruiert, sondern lediglich im Hinblick auf ihre subjektiven Wünsche und Bedürfnisse. Auch der Aspekt, daß eine Freundschaft besteht, wird noch nicht aufgegriffen. Die Personen werden ausschließlich unter dem Gesichtspunkt ihrer Wünsche und nicht unter dem Gesichtspunkt ihrer Beziehungen zueinander charakterisiert.

Die Perspektiven von Handelnden und Betroffenen werden nicht differenziert, sondern gleichermaßen dominant unter dem Gesichtspunkt subjektiver und hedonistischer Interessen rekonstruiert. Dies entspricht dem Stadium der egozentrischen Perspektivenübernahmen (Selman, 1976). Damit korrespondiert ein beschränkter Zugang zur inneren Welt anderer Personen, so daß die Kinder auf dieser Entwicklungsstufe den interpersonalen Gehalt der Geschichte nur sehr reduziert aufnehmen. Sie fokussieren auf Objekte und auf die mit diesen Objekten verbundenen Präferenzen von Personen.

Die ausschließliche Zentrierung auf die Wünsche der Akteure auf der niedrigsten Stufe 0 entspricht der „theory of mind“, die Wellman (1992) bei 3jährigen Kindern als früheste Verstehensleistung nachgewiesen hat. Dort zeigte sich, daß in einfach strukturierten Situationen Kinder das Handeln einer Person auf der Basis von Wünschen interpretieren. Daß dieser Typ von Interpretation noch bei 7jährigen vorkommt, muß so erklärt werden, daß die von uns vorgegebene Aufgabe sozialkognitiv voraussetzungsvoll ist, daß ein ihr adäquates normatives und interpersonales Verständnis bereits komplexe Verstehensleistungen erfordert und insofern auch den – freilich noch voraussetzungsvolleren – Dilemmata in der Kohlberg-Tradition ähnlicher ist als den Aufgaben, die in der theory-of-mind-Tradition vorgegeben werden. Kohlberg war sich dieser Tatsache bewußt, denn er hat seine Dilemmata eher für Jugendliche und Erwachsene als für Kinder konzipiert. Den Anspruch seiner Theorie hat er indessen nicht entsprechend eingegrenzt, sondern ihre Geltung für die gesamte Entwicklungsspanne postuliert. In der neueren Forschung ist dagegen zunehmend deutlicher geworden, daß semantisch komplexere Dilemmata für die Erfassung des frühen interpersonal-moralischen Verstehens nicht geeignet sind. Sofern Teilaspekte solcher komplexen Aufgaben isoliert werden, lassen sich auch bei jüngeren Kindern komplexe Verstehensleistungen nachweisen (vgl. Harris, 1992). Dies zeigte sich bereits frühzeitig in den Forschungen, die im Anschluß an Piaget (1973) die Frage untersucht haben, inwieweit jüngere Kinder in der moralischen Bewertung einer Handlung ausschließlich die Ergebnisse von Handlungen und nicht die Intentionen berücksichtigen. Zahlreiche Untersuchungen konnten hier nachweisen, daß bei Veränderungen der Aufgabenstruktur Kinder die moralischen Implikationen von Intentionen und Motiven beachteten (Keasey, 1978, 1985). Die Reflexion der Aufgabenanforderungen ist also ein Faktor, der bei der Interpretation von Ergebnissen zum sozialen und moralischen Verstehen berücksichtigt werden muß (Edelstein, Keller & Wahlen, 1977). Daß die Wahl unserer Handlungsdilemmata für die Altersgruppe der

7jährigen angemessen ist, zeigt sich darin, daß es keine Probanden gibt, die sich auf der Stufe 0 befinden, und nur wenige, die über alle Themen hinweg ausschließlich Stufe 0–1 erreichen.

Stufe 1: Unsere Untersuchung bestätigt die Kritik, daß die Verwendung von Dilemmata, die für jüngere Kinder erfahrungsfern sind, die reichhaltigen sozialkognitiven und moralischen Verstehensleistungen in der mittleren Kindheit nicht adäquat abbilden (Damon, 1977; Eisenberg, 1986). Die Verwendung des einfacher strukturierten und erfahrungsnahen Freundschaftsdilemmas und die methodische Vorgehensweise der Perspektivenrekonstruktion bestätigen die sozialkognitiven Befunde zu Verstehensleistungen in komplexeren verbalen Situationen (Shantz, 1975, 1983; Keller, 1976, 1980a, 1980b; Selman, 1976, 1984). Danach bildet sich die Fähigkeit, aus komplexen sozialen Situationen und Handlungen psychologische Inferenzen im Hinblick auf Motive, Gefühle, Intentionen oder auch Beziehungen zwischen Personen zu ziehen, erst in der mittleren Kindheit aus. Dies gilt für alle Aufgaben, die komplexe sprachlich-symbolische Anforderungen stellen. Auf dieser Entwicklungsstufe hat sich die Konzeption eines intentionalen Subjekts ausgebildet, das mit seinen Handlungen gewünschte Ziele zu realisieren sucht. Im Hinblick auf die moralische Entwicklung haben Kinder die Regelmäßigkeit interpersonalen Handelns erfaßt und normorientierte Handlungserwartungen ausgebildet, auch wenn diese im situativen Kontext lediglich implizit zum Vorschein kommen. Das Kind versteht, daß in Funktion vorangegangener Handlungen bestimmte Handlungserwartungen konstituiert werden. Nicht nur der spezielle Akt der „Einladung“, sondern auch die Regularität der Handlungsmuster in der Freundschaftsbeziehung (oft/immer miteinander spielen) bilden die Basis für Handlungs- und Erwartungsschematisierungen. Im Hinblick auf das Personverständnis können die Perspektiven von Personen hinsichtlich ihrer unterschiedlichen subjektiven Interessen, Gefühle, Erwartungen und (Quasi-)Verpflichtungen rekonstruiert werden. Handlungen von Personen werden nicht mehr ausschließlich auf ihre kurzfristigen subjektiven (hedonistischen) Interessen bezogen, sondern können längerfristige Interessen sowie Erwartungen, die aus der Beziehung und aus den (Quasi-)Verpflichtungen entstehen, einbeziehen.

Der Studie von Nunner-Winkler und Sodian (1988) entsprechend zeigt es sich, daß Kinder zwar über Wissen um eine Verpflichtung verfügen können, daß sie dieses Wissen aber zunächst nicht notwendigerweise in die Situation einbringen. Im Sinne von Shweder u.a. (1980) können wir hier von „intuitivem“ Wissen sprechen. Denn obwohl das Versprechen auf Stufe 1 in der situationsspezifischen Reflexion nicht angesprochen wird, ist ein Bewußtsein von den negativen Folgen vorhanden, die sich aus der Verletzung von Interessen und Erwartungen von Alter ergeben. So entsteht aus der Tatsache der Freundschaft wie auch aus dem Akt der Verabredung ein Handlungsmotiv für Ego sowie die korrespondierende Erwartung der Freundin. Diese Erwartung kommt in der Rekonstruktion der Perspektive der Freundin durch konkrete Folgehandlungen zum Ausdruck (sie hat den Besuch vorbereitet und wartet). Die Verletzung dieser Erwartungen führt zu handlungsbezogenen Folgen für die Freundin (sie ist allein und hat niemanden zum Spielen). Damit wird eine negative Gefühlslage der Freundin begründet sowie eine negative Bewertung des Verstoßes gegen die

Erwartungen sowie mögliche längerfristige Handlungsfolgen (nicht mehr spielen). Erwartungen und Folgen können antizipatorisch zu Handlungsmotiven werden und werden damit in der Entscheidung berücksichtigt, oder sie werden – im Falle der Verletzung der Erwartungen – als (nichtintendierte) Folgen einer praktischen Handlungsentscheidung in Kauf genommen.

Die Folgen werden mit relativ undifferenzierten und schematisierten Konzepten beschrieben, die auch in anderen Untersuchungen für die frühen Entwicklungsstufen charakteristisch sind: auf der Gefühlsebene sind die basalen Kategorien „schlecht“ und „ärgerlich“ dominant, auf der Bewertungsebene sind es die Konzepte „schlecht“, „nicht nett“ und „gemein“. Im Unterschied zur nächsten Entwicklungsstufe werden Folgen jedoch aus der Betroffenenperspektive und nicht aus der Perspektive des Handelnden rekonstruiert. Die Perspektive von Alter ist also in der Perspektive von Ego noch nicht repräsentiert, wie dies auf der nächsten Entwicklungsstufe der Fall ist. Die Gefühle des Handelnden nach der Realisierung einer Handlungsoption richten sich primär darauf, ob ein positiv erlebtes Ziel realisiert wurde, und allenfalls sekundär auf die mit einer Zielverwirklichung verbundene Verletzung moralischer oder interpersonaler Standards. Daher führt eine Entscheidung zu einer positiven Gefühlslage, wenn dadurch die zusätzlichen Wünsche befriedigt werden (wenn es ein guter Film ist), oder zu einer negativen Gefühlslage, wenn die Wünsche nicht befriedigt werden (das Spielzeug vielleicht doch besser gewesen wäre als der Film). Dies entspricht den Ergebnissen von Nunner-Winkler und Sodian (1988) sowie Keller u.a. (1991), wonach positive Gefühle eines Protagonisten trotz des Wissens um eine Regelverletzung bestehen können, sofern dadurch eigene Wünsche realisiert werden. Negative Gefühle als Folge der Verletzung von Erwartungen werden, wenn überhaupt, nur implizit angedeutet. Dies entspricht den Befunden zum Verständnis von Gefühlen, wonach widersprüchliche Gefühle zunächst nur sequentiell und erst später simultan verstanden werden können (Harter, 1983, 1986; Selman, 1984). Auch eine Handlungsentscheidung, die mit den Erwartungen kongruent ist, führt für den Akteur eher zu negativen Gefühlen, die aus dem Bedauern darüber resultieren, daß ein gewünschtes Ziel nicht realisiert werden konnte. Insofern bestehen auch auf diesem Niveau noch keine moralischen Gefühle.

Im Falle der Verletzung der Interessen, Erwartungen und Gefühle Anderer dienen die Handlungsstrategien zur (mindestens teilweisen) Vermeidung der negativen, kurz- und langfristigen Folgen einer Handlungsentscheidung und damit zur Wiederherstellung der moralischen Balance in der Beziehung. Rechtfertigung geschieht auf diesem Entwicklungsniveau typischerweise mit Bezug auf die subjektiv-hedonistischen Präferenzen der Protagonistin. In der strategischen Konfliktregulation wird dagegen Normverletzung vor der Freundin verheimlicht, um nicht gewünschte Folgen zu vermeiden. Insofern beginnt hier im Übergang zur Stufe 2 auch die intentionale Täuschung, die indessen eher im Verheimlichen besteht als in der expliziten Lüge (vgl. auch Keller, 1984b; Edelstein u.a., 1986). Denn erst auf der nächsten Entwicklungsstufe 2 werden in den Verhandlungsstrategien wie auch in den strategischen „Quasirechtfertigungen“ der Lügen solche Begründungen herangezogen, die auch von allen Betroffenen akzeptiert werden können, oder es wird durch Entschuldigungen

eine Verständigung erzielt, die eine moralische Balance in der Beziehung wiederherzustellen erlaubt.

Insgesamt sind psychologische Erklärungs- und Urteilsschemata und Handlungserwartungen auf diesem Niveau schematisiert und rigide (Weinstein, 1969; Waller, 1978), sie werden erst im Entwicklungsverlauf zunehmend differenzierter, situationspezifischer und damit auch deutlicher personalisiert. Sie setzen indessen im Sinne von Piaget (1983) eine Reversibilität des Denkens voraus und im Sinne von Bruner (vgl. Bruner, Olver & Greenfield, 1971) die Fähigkeit zur symbolisch-abstrakten Informationsverarbeitung.

Die Inhaltsanalysen der Motive und Rechtfertigungen verdeutlichen, welche inhaltlichen Kategorien des Handlungsverstehens auf dieser Entwicklungsstufe besonderes Gewicht haben. Es sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, daß die 7jährigen in die Analysen nicht einbezogen wurden, da für diese Gruppe nur wenige moralische Urteile vorlagen. Dies bedingt, daß für die niedrigste Entwicklungsstufe (1 und 1–2) nur relativ wenige Aussagen vorliegen. Die Einbeziehung der Daten der 7jährigen würde jedoch das vorliegende Bild verstärken. Die Ergebnisse der inhaltlichen Analysen der Entscheidungs- und Urteilsgründe (Tab. 9) zeigen, daß die praktische Entscheidung für die Handlungsoption „Kino“ auf Niveau 1 und 1–2 ausschließlich durch subjektive Interessen, und zwar vorzugsweise Objektinteressen, motiviert ist, unabhängig davon, ob diese Entscheidung gewählt wurde oder nicht. Die Option „Freund“ ist ebenfalls am stärksten durch die subjektiven Interessen der Protagonistin motiviert, wobei hier jedoch Objekt- und Beziehungsinteressen bereits gleichgewichtig vertreten sind. Doch wird auch die Tatsache des Versprechens – also die formal-normative Verpflichtung – im Übergang zur Stufe 2 schon zum bedeutsamen Entscheidungsmotiv, während die interpersonale Verpflichtung, die durch die Tatsache der Beziehung gegeben ist, weitaus weniger und Empathie als Entscheidungsgrund noch gar nicht genannt wird. Für die Interpretation der moralischen Rechtfertigungsgründe ziehen wir an dieser Stelle nur die Handlungsoption „Freund“ heran, da wegen der Bewertung dieser Option als der moralisch richtigen für die Urteilsrichtung „Kino“ nicht genügend Begründungen vorliegen. Diese Ergebnisse zeigen, daß die Probanden in der moralischen Beurteilung kaum auf subjektiv-hedonistische Gründe zurückgreifen. Neben dem Aspekt des Versprechens wird hier vor allem der Aspekt der Folgen für die Beziehung als Handlungsmotiv genannt. Dies bestätigt für das Freundschaftsdilemma Kohlbergs Ergebnis (Colby & Kohlberg, 1987), daß die Probanden auf Stufe 1 des moralischen Urteils an den Folgen von Handlungen orientiert sind. Jedoch handelt es sich bei diesen Folgen nicht um die Antizipation physischer Folgen für Ego, sondern es geht um den Wunsch einer Aufrechterhaltung der Beziehung. Insgesamt bestätigen diese Ergebnisse bereits für Entwicklungsstufe 1, daß Kinder in ihren Handlungsentscheidungen und in ihrem moralischen Urteil über unterschiedliche Kategorien des Verstehens und Urteilens verfügen und weder dominant als sanktionsorientiert noch dominant als hedonistisch gekennzeichnet werden können.

Stufe 2: Im Hinblick auf den formal-normativen Gehalt der Situation wird die Tatsache des Versprechens zentral. Die Nichteinhaltung des Versprechens wird unter

normativem Aspekt als Betrug interpretiert und die Person, die Versprechen nicht hält, als Betrüger. Im Hinblick auf den interpersonalen Gehalt erhält die Freundschaftsbeziehung im Vergleich zur Beziehung zum dritten Kind ein größeres Gewicht. Die Beziehungsdauer (sich schon lange kennen), die Beziehungsqualität (daß sie beste Freundinnen sind und sich mögen) und die speziellen Regularitäten (sich immer sonntags treffen) werden zu bedeutsamen Gesichtspunkten. In Zusammenhang damit zeigt sich auch ein vertieftes psychologisches Verständnis für die Perspektive der Freundin (daß sie das neue Kind nicht mag, daß sie das Gespräch sucht). Dieser Aspekt wird freilich noch als „etwas Interessantes“ oder „ein Geheimnis erzählen“ interpretiert, was der Stufe 2-Definition im Verständnis von Freundschaft entspricht (Selman & Jaquette, 1977).

Ego und Alter werden im Rahmen der Beziehung gesehen, in der die Dauer und die Beziehungsregularitäten Ausdruck einer intensiven Gefühlsbindung sind und einen verpflichtenden Charakter bekommen. Das Versprechen repräsentiert einen speziellen Akt der Verpflichtung, der auf dem Hintergrund der Beziehung bedeutsam wird. Denn auf Stufe 2 ist die Einhaltung von Versprechen ein zentraler Aspekt einer Freundschaft. Im Unterschied zum vorangegangenen Niveau werden Koordinationen von Handlungen, Erwartungen und Gefühlen von Ego und Alter im Lichte der wechselseitig anerkannten moralischen Normen und Beziehungsnormen vollzogen. Der Konflikt wird zugleich zum normativen und zum Beziehungskonflikt. In Zusammenhang damit steht eine Ausdifferenzierung des psychologischen Verstehens der Beziehung und des Versprechens. In den Handlungs- und Rechtfertigungsgründen kommt eine intentionale Struktur des Handelns zum Ausdruck (Versprechen halten zu wollen, die Freundin nicht auszulassen oder nicht zu betrügen), die das Bewußtsein moralischer Verantwortung anzeigt. Alter hat aufgrund der speziellen Beziehung zu Ego und der Tatsache des Versprechens einen berechtigten Anspruch darauf, daß seine Bedürfnisse und Erwartungen in Egos Handlungsentscheidungen einbezogen werden. Im Falle der Verletzung dieser berechtigten Erwartungen ist Alter in seinen Gefühlen betroffen. Die Folgen der Verletzung der Interessen und Erwartungen von Alter werden mittels komplexer Gefühlsbegriffe beschrieben, die eine Verankerung in der Beziehung haben (sich ausgelassen fühlen, beleidigt/enttäuscht sein). Diese Gefühle haben sich auch in anderen Untersuchungen als schwieriger erwiesen als die einfachen Gefühle gut, schlecht oder auch unglücklich, die bereits auf Stufe 1 oder im Übergang zur Stufe 2 antizipiert werden (vgl. Harter, 1983, 1986; Harris, 1992). Im Unterschied zur vorangegangenen Stufe nehmen die Handlungsbewertungen Bezug auf die normativen und interpersonalen Gesichtspunkte der Situation. Ein Versprechen gegenüber einer Freundin nicht halten heißt, daß man betrügerisch und keine gute Freundin ist. Unter interpersonalen Gesichtspunkten wird die Beziehung in Zweifel gezogen: Die Freundin glaubt, daß die Protagonistin nicht mehr ihre Freundin sein möchte. Handlungen haben also nicht nur Folgen, sondern indizieren zugleich bestimmte Intentionen und Gefühlslagen von Ego, die Alter heranzieht, um Egos Person und die Art der Beziehung zwischen Selbst und Anderem zu deuten. Die Vermeidung dieser Folgen dient also zugleich der Erhaltung eines positiven Bildes von Ego und der Beziehung.

Entwicklungsstufe 2 des soziomoralischen Verstehens beruht auf der Fähigkeit zur Koordinierung von Perspektiven (Selman, 1976), wobei Ego eigenes Handeln aus der Perspektive von Alter wahrnehmen kann und versteht, daß Alter die Handlungen von Ego nicht nur bewertet, sondern auch im Blick auf ihre generalisierte Bedeutung interpretiert. Auf dieser Stufe ist die Perspektive der Betroffenen bereits in der Perspektive des Protagonisten repräsentiert. Die Kinder können jetzt realisieren, daß ein Protagonist sich trotz der Realisierung eines gewünschten Zieles schlecht fühlt oder zumindest ambivalente Gefühle hat (Harter, 1983; Harris, 1992), wenn interpersonale und moralische Standards verletzt werden. Solche negativen Gefühle können zwar schon im Übergang zu Stufe 2 antizipiert werden, doch können sie erst auf Stufe 2 unter Bezugnahme auf die normativen Verpflichtungen und interpersonal-moralisch relevanten Erwartungen in der Situation begründet werden. Auch die explizit negative moralische Bewertung der Verletzung normativer und interpersonaler Standards wird jetzt nicht nur aus der Perspektive der Betroffenen, sondern auch aus der Perspektive des Selbst angesprochen (sie fühlt sich schlecht, weil sie die Freundin betrogen hat). Während auf Stufe 1 die Zurückstellung subjektiv-egoistischer Interessen der Protagonistin zugunsten der Freundin negative Gefühle der Protagonistin zur Folge hat, kann auf Stufe 2 ein Handeln, das mit den Verpflichtungen und Verantwortungen konsistent ist, zu positiven moralischen Gefühlen führen. Zwar deutet sich in der Durchsicht der Protokolle an, daß sich diese positiven moralischen Gefühle gegenüber negativen Gefühlen zeitlich verzögert entwickeln, doch haben wir hierfür keine quantitativen Analysen. Die moralischen Gefühle indizieren, daß sich auf dieser Stufe ein moralisches Selbst ausgebildet hat.

Die wechselseitige Erwartbarkeit von Handlungen geht in den Handlungsstrategien sowohl in der diskursiven als auch in der strategischen Interaktion mit einer Notwendigkeit zur expliziten Begründung bzw. Rechtfertigung eigenen Handelns gegenüber Betroffenen einher. In beiden Fällen reicht der Rückgriff auf die hedonistischen Präferenzen von Ego als Begründung nicht mehr aus. Vielmehr müssen solche Präferenzen auf dem Hintergrund der wechselseitig anerkannten Erwartungen „verständlich“ gemacht werden. Dies geschieht im Rückgriff auf „spezielle“ Gründe, die die Verletzung von „guten“, das heißt moralisch gerechtfertigten Gründen (Ross, 1963) oder zumindest entschuldigenden Gründen (Sykes & Matza, 1957) legitimieren. In der strategischen Interaktion werden gerechtfertigte Gründe vorgetäuscht – beispielsweise Gebote von Autoritäten (ich mußte meine Großmutter besuchen) –, um die moralische Glaubwürdigkeit von Ego in den Augen von Alter zu sichern. Das Bewußtsein der moralischen Fragwürdigkeit dieser Täuschungen kommt jedoch in Schuldgefühlen zum Ausdruck. Es ist interessant, daß in der strategischen Rechtfertigung die Berufung auf jene Autoritäten manipulativ eingesetzt wird, die im Versprechenskonzep der Stufe 1 eine bedeutende Rolle spielen.

Im Unterschied zu Kohlbergs Befunden (Colby & Kohlberg, 1987) ist nicht nur der empathisch-interpersonale, sondern besonders auch der stark normative Gehalt der Konzepte auffällig. Die Probanden konstruieren Personen bereits auf diesem Entwicklungsniveau als Handlungssubjekte, die nicht nur wissen, daß die Einhaltung von

Regeln auch die Aufrechterhaltung von Beziehungen garantiert, und sich daher strategisch diesen Regeln unterwerfen, um so eigene Interessen durchsetzen zu können. Vielmehr konstruieren sie Personen bereits als moralische Subjekte, die empathisch die Situation einer anderen Person empfinden können und Schuldgefühle über die Verletzung von Regeln empfinden, und die daher danach streben, die moralische Balance in Beziehungen wiederherzustellen.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalysen (Tab. 9) zeigen für die Handlungsoption „Kino“, daß auch auf Stufe 2 die subjektiven Interessen als Handlungsmotive dominieren. Doch werden daneben – wenn auch weitaus weniger – empathische Empfindungen für die Lage des neuen Kindes genannt. Als Motive für die Handlungsoption „Freund“ dominieren einerseits die formal-normative Verpflichtung und andererseits die interpersonale Verantwortung, die sich aus der Beziehung ergibt: Sowohl die Tatsache des Versprechens als auch die Tatsache der Freundschaft sind die bedeutsamsten Handlungsmotive für die praktische Entscheidung. Im moralischen Urteil dominiert dagegen eindeutig die Bezugnahme auf das Versprechen. Dieses Ergebnis zeigt, daß Motive und Rechtfertigungen kontextspezifisch variieren. Im moralischen Urteil ist der Aspekt der formal-normativen Verpflichtung gegenüber dem interpersonalen Aspekt dominant. Kinder greifen also im moralischen Urteil vor allem auf das Versprechen und die damit verbundenen Verpflichtungen zurück, während Beziehungsfolgen als Urteilsgründe kaum genannt werden.

Es ist interessant, daß empathische Gründe auf diesem Entwicklungsniveau weder in der praktischen noch in der moralischen Begründung eine dominante Bedeutung haben. Dies zeigt an, daß Kinder zwar über empathische Gründe verfügen, daß diese aber erst auf der nächsten Stufe wirklich bedeutsam werden. Dies ist kongruent mit Kohlbergs (1976) Annahme, daß auf der Stufe 3 empathische und altruistische Motive eine besondere Rolle spielen, obwohl sie – im Gegensatz zu Kohlbergs Definition – bereits auf der Stufe 2 verfügbar sind. Beziehungsgründe sind nur im Kontext der praktischen Entscheidung schon sehr bedeutsam, aber noch nicht – wie auf der nächsten Stufe – als moralische Urteilsgründe. Dies zeigt eine Verschiebung im Verständnis formal-normativer und interpersonaler Beziehungsverpflichtungen an, auf die wir im Zusammenhang mit den strukturellen Analysen eingehen werden.

Stufe 3: Auf Stufe 3 werden die wechselseitigen Erwartungen in ein System generalisierter Reziprozitätsnormen integriert. Im Hinblick auf die formal-normative Verpflichtung des Versprechens repräsentiert das Konzept des Vertrauens eine generalisierte Norm der Reziprozität (Luhmann, 1989). Die Einhaltung von Versprechen ist dann zugleich Kennzeichen einer verlässlichen und vertrauenswürdigen Person. Im Hinblick auf Freundschaft wird der Aspekt bedeutsam, daß die Freundin Probleme hat, die sie bereden möchte. Im Übergang zu Stufe 3 kann dies so gedeutet werden, daß die Freundin mit der Protagonistin über das dritte Kind reden möchte, auf Stufe 3 erhält es den expliziten Gehalt, daß sie mit ihr über die Beziehung sprechen möchte, die sie als durch das neue Kind bedroht betrachtet. Aus der Tatsache, daß die beiden Akteure intime Freundinnen sind, ergeben sich spezielle Verantwortungen für die Protagonistin. Denn enge Freundschaft heißt füreinander dasein, wenn man sich

braucht. Das dritte Kind kann in diesem Falle zur Bedrohung für die exklusive Freundschaft werden.

Das Konzept der „Beobachterperspektive“ bzw. des „unparteiischen Beobachters“, das diese Stufe kennzeichnet, kommt darin zum Ausdruck, daß Handlungsgründe sowie Handlungsfolgen und -strategien im Rahmen dessen definiert werden, wie sich eine vertrauenswürdige und zuverlässige Person im allgemeinen und ein verlässlicher und fürsorglicher Freund im besonderen zu verhalten hat. Diese Gründe kommen in der Rekonstruktion der Perspektiven von Handelnden und Betroffenen gleichermaßen zum Ausdruck. Es ist für dieses Entwicklungsniveau charakteristisch, daß die allgemeinen Verpflichtungen und Verantwortungen zugleich auf dem Hintergrund der partikularen Gegebenheiten der Situation gesehen werden. Während ein Versprechen eine Verpflichtung konstituiert, deren Einhaltung eine moralisch vertrauenswürdige Person im allgemeinen kennzeichnet, so ist die Berücksichtigung der speziellen Situation, der Bedürfnisse und Gefühle der Freundin eine Notwendigkeit in einer intimen Freundschaft. Die spezielle Situation der Freundin – die Probleme, über die sie reden möchte, und ihre spezielle Gefühlslage – geben Anlaß zu einer Reflexion der Qualität der Beziehung, die durch das dritte Kind beeinträchtigt wird oder beeinträchtigt werden könnte (daß die Freundin eifersüchtig ist, sich vernachlässigt fühlt, Angst hat, die Freundin zu verlieren). Die Berücksichtigung der speziellen Lage der Freundin wird von Ego als verlässlicher Freundin als verpflichtend erlebt und entspricht dem, was Alter von einem verlässlichen Freund und einer vertrauenswürdigen Person berechtigterweise erwarten darf. Die Verletzung dieser allgemeinen und besonderen Verpflichtungen führt zu Schuldgefühlen, die im Unterschied zum vorangegangenen Stadium darin begründet sind, daß man keine vertrauenswürdige Person oder keine gute Freundin ist. Aus der Perspektive der Freundin richten sich die Folgen nicht auf die Verletzung der Glaubwürdigkeit, die in der Nichteinhaltung des Versprechens zum Ausdruck kommt, sondern auf die Verletzung der Vertrauensbasis und der Intimität der Beziehung.

Im Hinblick auf Stufe 3 der sozialkognitiven Entwicklung läßt sich mit der Einnahme der Beobachterperspektive zugleich eine hypothetische Einstellung beobachten, die Elkind (1970) in Anlehnung an Piagets (1972) Egozentrismuskonzept als Kennzeichen des formal-operationalen Denkens hervorgehoben hat. Dies drückt sich darin aus, daß unterschiedliche Handlungsentscheidungen und/oder Gefühle einer Person in Abhängigkeit von Dispositionen konstruiert werden (Shantz, 1983; Selman, 1984). Die Konstruktion solcher Dispositionen zeigt, daß die Jugendlichen komplexe Theorien darüber entwickelt haben, wie sich ein bestimmter Typ von Person in einer bestimmten Situation verhält, und was er dabei empfindet. Diese Dispositionen nehmen in der Interpretation des Dilemmas einen moralischen Gehalt an, etwa „ein verlässlicher oder ein verständnisvoller Freund zu sein“ bzw. „jemand zu sein, dem man nicht vertrauen kann; jemand, der nur seine eigenen Interessen verfolgt“. Dies entspricht den Befunden von Damon (1984a; Damon & Hart, 1988), wonach auch in der Beschreibung des Selbst auf Entwicklungsstufe 3 moral-relevante Dimensionen eine Bedeutung gewinnen. Die Konzepte der Vertrauenswürdigkeit und der Verlässlichkeit von Personen bilden die zentralen Interpretationskon-

zepte dieser Entwicklungsstufe, die im allgemeinen Wissen über Beziehungen und Regeln sowie in der situationsspezifischen Interpretation des Konflikts thematisiert werden. Hierin bestätigt sich auch die Struktur von Kohlbergs (1984) Stufe 3 des moralischen Urteils, für die die Konzepte Vertrauen und Verlässlichkeit zentral sind. Auch die Altersstufe, auf der sich diese Stufe-3-Konzepte zu entwickeln beginnen, unterscheidet sich nicht wesentlich von Kohlbergs Daten (vgl. Colby & Kohlberg, 1987, S. 101). Eine Auszählung der Verwendung des Begriffs Vertrauen im Kontext der beiden Aufgaben zeigt, daß im Alter von 9 Jahren nur 15 Prozent der Probanden dieses Konzept verwenden; im Alter von 12 Jahren sind es bereits 60 Prozent, während im Alter von 15 Jahren sogar 90 Prozent der Probanden den Begriff Vertrauen verwenden. Dieser Befund bestätigt, daß Vertrauen ein zentrales Konzept ist, das kultur-, dilemma- und methodenübergreifend für die Adoleszenz typisch ist.

Charakteristisch für Niveau 3 ist auch die kognitive Fähigkeit zu einem hypothetischen Rollenwechsel, der zwischen Handelnden und Betroffenen vorgenommen wird. Diese Fähigkeit zum Rollentausch kann zugleich als Basis der „goldenen Regel“ gelten (daß man stets so handeln soll, wie man selbst behandelt werden möchte), die Tugendhat (1993) als das grundlegende Prinzip aller Moraltheorien ansieht. Die Fähigkeit zum Rollentausch geht in der Bearbeitung des Freundschaftsdilemmas mit einem vertieften empathischen Verständnis für die Situation der Freundin, aber auch für die Situation des dritten Kindes einher. Nun wird indessen auch die Freundin so konstruiert, daß sie die Perspektive der Protagonistin einnehmen kann. Damit gewinnt auch sie ein Verständnis für die Situation der Protagonistin sowie für die Situation des dritten Kindes. Dies bringt die Möglichkeit hervor, subjektive Interessen und Gefühlslagen Anderer unter Berücksichtigung der besonderen Gegebenheiten einer Situation nachvollziehen zu können.

Die Handlungsstrategien sind auf diesem Niveau durch eine verständigungsorientierte Haltung gekennzeichnet, die ein strategisches Handeln gegenüber der Freundin von vornherein ausschließt. Diese Offenheit und Verständigungsbereitschaft zeichnet eine intime Freundschaft aus. Die Verletzung dieser wechselseitig anerkannten Erwartungen impliziert, daß die intime Freundschaft nicht (mehr) gegeben ist. Eine Entscheidung, welche die Interessen und Erwartungen der Freundin verletzen könnte, muß mit der Freundin ausgehandelt werden. Im Unterschied zum vorangegangenen Niveau wird dabei die Freundin so rekonstruiert, daß auch sie bereit ist, in einem hypothetischen Rollentausch die Perspektive der Protagonistin einzunehmen und so auch die speziellen Bedürfnisse und die spezielle Situation von Ego in einer Situation zu berücksichtigen. Wichtig ist, daß die Basis der intimen, vertrauensvollen Beziehung gesichert bleibt. Auch ein „moralisches Versagen“ kann verziehen werden. Der Aspekt des Verzeihens ist auch als ein besonderes Kennzeichen der Adoleszenz herausgestellt worden (Enright u.a., 1989; Enright, 1991).

Die Analyse der inhaltlichen Gründe (Tab. 9) zeigt, daß die Option „Kino“ auch auf diesem Niveau weiterhin durch subjektive Interessen motiviert ist, wobei der Grund, eine Beziehung mit dem neuen Kind aufnehmen zu wollen, ebenso bedeutsam ist wie die objektbezogenen Motive. Daneben spielen, wie bereits auf dem

vorangegangenen Niveau, empathische Motive eine gewisse Rolle. Obwohl also in der Reflexion des Handlungskonflikts die empathische Einfühlung in die Situation des dritten Kindes zunimmt, werden dennoch eher subjektive Interessen als Handlungsmotive genannt. Dieser inhaltsanalytische Befund bestätigt ebenfalls den Befund der kognitiv-strukturellen Analysen, wonach die Option für die als „moralisch nicht richtig“ bewertete Handlungsalternative (Kino) auf einem niedrigeren Entwicklungsniveau konstruiert wird als die als „moralisch richtig“ bewertete Alternative (Freund). Im Hinblick auf die Reflexion der praktischen Entscheidung „Freund“ treten auf diesem Niveau neben den formal-normativen und Freundschaftsgründen empathische Gefühle für die Situation des Freundes in den Vordergrund. Bei den moralischen Rechtfertigungsgründen kommt Empathie eine geringere Rolle zu. Hingegen nimmt die Bedeutung der formalen Verpflichtung des Versprechens zugunsten der Gründe ab, die sich aus der Beziehung und der besonderen Situation des Freundes ergeben. Auf diesem Niveau wird auch die formale Verpflichtung nicht nur als allgemeine, sondern auch als spezielle Verpflichtung in einer Freundschaft betont.

In Zusammenhang mit der Kontroverse um die Frage nach der Bedeutung von Empathie im frühen moralischen Denken (Hoffman, 1976; Eisenberg, 1986) ist der Befund interessant, daß empathische Motive erst im Übergang zu Stufe 3, das heißt in der Adoleszenz, bedeutsam werden. Auch die Bezugnahme auf die Freundschaftsbeziehung erfährt sowohl in der praktischen Entscheidung als auch in der moralischen Rechtfertigung einen bedeutsamen Anstieg zwischen Stufe 2 und 3. Trotz der analytischen Trennung von Struktur und Inhalt bleibt also der Befund bestehen, daß erst im Übergang zur Stufe 3 interpersonale Verantwortungen einen besonderen Stellenwert einnehmen. Auch zeigt sich, daß der formal-normative Aspekt des Versprechens gegenüber den interpersonalen Aspekten von Freundschaft und Empathie auf den beiden niedrigeren Entwicklungsstufen weitaus häufiger aufgegriffen wird und daß erst im Übergang zur höchsten Stufe 3 formal-normative und interpersonale Aspekte gleich häufig aufgegriffen und auch miteinander koordiniert werden.

Auf der höchsten Entwicklungsstufe zeigt sich eine enge Verknüpfung von Kognition und Affekt. Die sozialkognitiven Fähigkeiten zur Perspektivenkoordination gehen mit einem vertieften empathischen und moralisch bewertenden Verstehen einher. Es scheint geradezu so, als ob der (sozial-)kognitive Mechanismus des hypothetischen Rollentauschs zwischen Handelndem und Betroffenen auch die gefühlsmäßige Mitempfindung in größerem Ausmaß stimuliert, als dies auf den vorangegangenen Entwicklungsniveaus der Fall ist. Daß jedoch dieses gefühlsmäßige Mitempfinden nicht verallgemeinert gilt, zeigt sich daran, daß die empathische Rekonstruktion der Situation des neuen Kindes gegenüber der empathischen Identifikation mit der Situation des Freundes bzw. der Freundin eine weitaus geringere Rolle spielt. Die Entwicklungsaufgabe für unsere Probanden scheint also zunächst die Genese eines „Beziehungsselbst“ in der Freundschaft zu sein. Außerdem wird der Aspekt der Intimität der Freundschaftsbeziehung und, damit verbunden, die starke affektive Bindung zum Freund betont. Dieser Befund bestätigt die zahlreichen Untersuchungen zur Freundschaft (Sullivan, 1953; Damon, 1977;

Youniss, 1982; Hartup, 1983; Selman, 1984; Berndt, 1993), die übereinstimmend bestätigt haben, daß in der Adoleszenz die vertrauensvolle und intime Beziehung zwischen Freunden außerordentlich wichtig ist. Dies wurde in verschiedenen Theorien als charakteristisch für Stufe 3 und für die Adoleszenz beschrieben: in den oben genannten Theorien zur Freundschaftsentwicklung und moralischen Entwicklung als auch in Theorien des Selbst (Damon & Hart, 1988) oder der Ich-Entwicklung (vgl. Loevinger, 1976; Noam & Kegan, 1982). Insgesamt läßt sich Stufe 3 am besten im Rahmen einer Dialektik des Wissens um generalisierte Regeln und Erwartungen begreifen, so wie diese in Meads (1968) Konzept des „generalized other“ gefaßt ist, das auch Kohlbergs Definition der Stufe 3 zugrundeliegt, und der Kontextualisierung dieses allgemeinen Wissens in der konkreten Partikularität der Personen und der Situationen. Dieser zweite Aspekt ist in Kohlbergs (1984) Stufendefinitionen gegenüber dem Aspekt der Generalisierung vernachlässigt und bei Gilligan (1984) zum Kennzeichen einer weiblichen Moral erhoben worden (vgl. hierzu Benhabibs [1989] Unterscheidung des verallgemeinerten und des konkreten Anderen). Die Entwicklung interpersonaler Sensibilität, wie sie hier nachgezeichnet wurde, umfaßt beide Aspekte gleichermaßen.

Da wir den Probanden unserer Stichprobe das Autoritätsdilemma erst ab dem Alter von 12 Jahren vorgegeben haben, befanden sich die meisten bereits bei der ersten Untersuchung mindestens im Übergang zur Stufe 2. Die inhaltlichen Aspekte der Entwicklungsstufen im Autoritätsdilemma entsprechen denen im Freundschaftsdilemma weitgehend, auch wenn weitere inhaltliche Gesichtspunkte auftreten, die an den spezifischen Gehalt des Dilemmas gebunden sind und mit der Struktur der Eltern-Kind-Beziehung oder der Geschwisterbeziehung im Unterschied zur Freundschaftsbeziehung zusammenhängen (vgl. Keller u.a., 1989; Keller, 1991). Doch bestätigte sich auch in diesen Ergebnissen im Unterschied zu Kohlbergs Definition der präkonventionellen Moral (Colby u.a., 1987), daß sowohl empathische Gründe (beispielsweise Fürsorge für die Gefühle der Mutter) als auch normative Gründe (beispielsweise der Wunsch, aufrichtig zu sein) insbesondere auf der moralischen Urteilsstufe 2 auftraten. Insofern trifft Kohlbergs Definition der Stufe 2 als instrumentelle Reziprozität nicht zu. Um die frühen Stufen im Autoritätsdilemma besser zu repräsentieren, wurden in einer weiteren Untersuchung zusätzlich je 20 7- und 9jährige Probanden mit dem moralischen Dilemma im Kontext der Autoritätsbeziehung (Judy-Dilemma, Colby & Kohlberg, 1987) konfrontiert. Die Ergebnisse dieser Untersuchung (Keller & Adalbjarnardóttir, in Vorbereitung) bestätigen das regelorientierte Denken der Stufe 1, wonach die Kinder insbesondere die Geltung der moralischen Regel betonen (daß man nicht lügen darf). In Übereinstimmung mit Turiel (1983a) zeigte sich, daß Kinder zwar gelegentlich Sanktionen erwähnten, jedoch Sanktionen nicht als das Motiv für die Einhaltung von moralischen Regeln, sondern lediglich als die Folge ihrer Verletzung gesehen werden. Alle Kinder verneinten die Frage, ob es richtig sei, der Mutter die Wahrheit zu verheimlichen, wenn das die Bestrafung der Protagonistin verhindert oder auch wenn die Mutter die Wahrheit nicht erfahren würde. Statt dessen betonten sie die Geltung der Regel als Grund für ihr Urteil.

6.2 Konsistenz und Variabilität in der Entwicklung des soziomoralischen Denkens

Wir haben im Unterschied zu Kohlberg (Colby u.a., 1983; Colby & Kohlberg, 1987) verschiedene Teilaspekte bzw. Themen des soziomoralischen Denkens innerhalb von Aufgaben und über unterschiedliche Aufgaben hinweg analysiert. Diese Analysen bestätigten zunächst, daß die untersuchten Altersgruppen durch typische Entwicklungsstufen gekennzeichnet sind, wobei jeweils eine oder auch zwei angrenzende Halbstufen dominant besetzt sind (Abschnitt 5.2.1). Inwieweit die Bevorzugung voller Entwicklungsstufen als modale Stufen im Sinne Kohlbergs (1969) als Konsolidierung auf vollen Stufen interpretiert werden kann oder auf die Wahl der Meßzeitpunkte zurückgeführt werden muß, ist durch unsere Untersuchung nicht zweifelsfrei zu entscheiden. Der geringe Anteil von Regressionen zwischen den Meßzeitpunkten und die Art der Entwicklungsprogressionen, die häufiger durch Halbstufenveränderungen gekennzeichnet sind, während umgekehrt Veränderungen von mehr als einer Stufe kaum auftreten, stützen indessen die Annahme einer progressiven, sequentiellen und kumulativen Entwicklung. Die relativ hohen Anteile von Stagnationen, das heißt Stabilität eines Entwicklungsmerkmals über zwei Meßzeitpunkte hinweg, bestätigen, wie das auch andere Längsschnittuntersuchungen getan haben (vgl. Colby u.a., 1983; Damon, 1983; Selman, 1984), daß sich die Entwicklung des soziomoralischen Denkens außerordentlich langsam vollzieht. Insgesamt sind diese Ergebnisse in Übereinstimmung mit grundlegenden kognitiv-strukturtheoretischen Annahmen der Sequentialität und Kumulativität (vgl. Abschnitt 5.2), und zwar nicht nur für die aggregierten Mittelwerte, sondern auch auf der Ebene der Teilprozesse des soziomoralischen Denkens. Dieser Befund belegt, daß auch die untersuchten Teilprozesse Entwicklungsdimensionen repräsentieren.

Im Hinblick auf die Frage nach Homogenität und Konsistenz bzw. Variabilität wurde der Entwicklungszusammenhang zwischen den unterschiedlichen Themen innerhalb der Aufgaben und über die beiden Aufgaben hinweg zu den jeweiligen Meßzeitpunkten untersucht. Wie alle Untersuchungen dieser Art wirft auch unsere die Frage nach der Äquivalenz der Stufen für die unterschiedlichen Teilprozesse auf. Wir beziehen eine theoretische Position zwischen einer Definition der Stufen anhand logisch-mathematischer bzw. korrespondierender Gerechtigkeitsoperationen (Piaget, 1983; Kohlberg, 1984) und der Definition kontextualistisch begriffener partieller Strukturen, die durch Abstraktion aus empirischen Daten gewonnen werden (Damon, 1982, 1983; vgl. Bearison, 1983; Rest, 1983). Wir haben strukturelle Äquivalenz über die Fähigkeit zur Differenzierung und Koordination von Perspektiven herzustellen versucht und zugleich den semantischen Gehalt der sozialen Konzepte, das heißt der Kategorien der naiven Handlungstheorie, in den Begründungen über Themen und Aufgaben hinweg berücksichtigt. Im Hinblick auf die Frage nach der Konsistenz bzw. Synchronizität der Entwicklung über unterschiedliche Aufgaben und Bereiche hinweg sind wir von der Annahme ausgegangen, daß gerade die Konzepte im Bereich der sozialen Kognition eng miteinander verflochten sind und sich daher auch in ihrer Entwicklung wechselseitig beeinflussen (Flavell, 1982a, 1982b). Eine solche hori-

zontale Vermittlung könnte die Homogenität und die Synchronizität der Entwicklung über verschiedene Konzepte und Bereiche hinweg fördern.

Analysen des Zusammenhangs zwischen Teilprozessen innerhalb der beiden Aufgabenkontexte bestätigten die Annahme synchroner Entwicklungsveränderungen in den verschiedenen Themen über die Zeit hinweg. Innerhalb der beiden Aufgabenkontexte erwies sich die Homogenität größer als über die beiden Aufgabenkontexte hinweg, wobei die Homogenität in der Kohlberg-Aufgabe (dem Autoritätskontext) noch etwas größer war als in der Freundschaftsaufgabe (Abschnitt 5.2). In Übereinstimmung mit anderen Forschungen (Colby & Kohlberg, 1983; Walker & Taylor, 1991) und unseren Untersuchungen zum Freundschaftskonzept (Hoppe-Graff & Keller, 1988; Berkowitz & Keller, 1994) zeigte sich, daß zwischen 60 und 70 Prozent der Themen auf der modalen Entwicklungsstufe für die jeweilige Altersgruppe lagen. Fischer (1983) hat dies als Indikator für mittlere interne Konsistenz bewertet, die er jedoch gegenüber anderen Untersuchungen (Flavell, 1971; Fischer, 1980) beeindruckend hoch ansieht. Fischer (1980) hat auch anhand der Daten von Colby und Kohlberg (1983, Abb. 1) gezeigt, wie sich die vollen Entwicklungsstufen über die gesamte untersuchte Altersspanne von 10 bis 36 Jahren verteilen. Er hat den kontinuierlich ansteigenden Verlauf der Stufe 4 von 0 auf über 60 Prozent über acht Meßzeitpunkte hinweg als Beispiel dafür bezeichnet, wie sich der relativ konsistente Gebrauch einer Stufe erst über die Zeit hinweg einstellt. Umgekehrt zeigt sich dagegen am Beispiel der Stufe 2, daß sie zunächst konsistent häufig auftritt und dann im Verlauf der Zeit abnimmt. Die Verteilung der Stufe 3 zeigt beides, Konsolidierung und kontinuierliche Abnahme über die Zeit. Die Ergebnisse unserer Studie bestätigen dieses Bild sowohl für volle Stufen als auch für Halbstufen (Abb. 9). Da die Stichprobe jünger ist und die Aufgaben leichter sind, ähnelt der mittlere Verlauf der Stufe 2 in unserer Studie dem der Stufe 3 bei Colby und Kohlberg (1983) und der mittlere Verlauf der Stufen 2–3 und 3 dem der Stufe 4. Unsere Daten dokumentieren indessen zugleich den Aspekt der Variabilität im Auftreten der Stufen in den unterschiedlichen Teilprozessen. Denn die altersspezifische Häufigkeit des Vorkommens einer Stufe variiert für die einzelnen Themen zum Teil erheblich. Dies zeigt, daß bestimmte Themen gegenüber anderen eine Vorläuferfunktion haben und daß Entwicklungsstufen in bestimmten Themen früher emergieren als in anderen (vgl. Abschnitt 5.2.1). Gegenüber dem Aspekt der Konsistenz haben wir in unserer Untersuchung die Frage nach der Systematik solcher Variabilität in den Vordergrund gestellt, um der Logik der Entwicklung von Teilprozessen des soziomoralischen Verstehens nachzugehen.

Die Variabilität innerhalb relativ konsistenter Entwicklungsverläufe ist ein Faktor, der in traditionellen Stufentheorien der Entwicklung gegenüber dem Faktor der Konsistenz vernachlässigt und in einer psychometrischen Tradition vorzugsweise als unsystematische Fehlervarianz behandelt wurde (vgl. auch Colby & Kohlberg, 1983). Im Unterschied dazu sehen wir in der Variabilität der Entwicklung verschiedener Themen den Ansatzpunkt für die Konzeption einer Stufentheorie, die zugleich Raum für Individualität und Dynamik gibt, und damit das „epistemische Subjekt“ Piagets in eine reale psychologische Welt überführt (vgl. Edelstein, 1993, 1995). Man kann in dieser Variabilität einen Antrieb für interne Restrukturierungen des kognitiven

Systems sehen, die Piaget auf den Begriff der Äquilibration gebracht hat (vgl. Chapman, 1992). Andererseits schafft sie theoretisch Raum für individuelle Unterschiede der Entwicklung in Abhängigkeit von den performanzbestimmenden Faktoren der Aufgaben und der lebensweltlichen Erfahrungen (Case & Edelstein, 1993; Edelstein, 1993; Schröder, 1993).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung interessiert uns nicht so sehr die unspezifische Variabilität, die zwar statistisch bedeutsam ist, wie insbesondere die Varianzanalysen belegen (vgl. Abschnitt 5.3.1), jedoch gegenüber der Homogenität der Entwicklung gering ist. Vielmehr interessiert die Systematik der Verschiebungen in der Entwicklung von Themen, die sowohl über die Zeit als auch über zwei unterschiedliche Stichproben hinweg erhalten bleibt. In dieser Systematik sehen wir den Ansatz für die Transformation des soziomoralischen Denkens im Prozeß der horizontalen Generalisierung einer Stufe über verschiedene Inhalte hinweg sowie der vertikalen Umstrukturierung zu einer höheren Entwicklungsstufe. In theoretischer Perspektive sind wir daher der Frage nachgegangen, ob das Verständnis bestimmter Themen und Kontexte gegenüber anderen früher emergiert und somit eine Vorläuferfunktion übernimmt. Eine solche Vorläuferfunktion betrachten wir als Indikator für generalisierte Entwicklungsrelationen, wenn sie in den beiden unabhängigen Stichproben auftritt. In diesem Falle gilt es, die Aspekte der Aufgaben und der grundlegenden Erfahrungen zu bestimmen, die diese „Entwicklungslogik“ verständlich machen. Vorläuferfunktionen, die sich nur in einer der beiden Stichproben nachweisen lassen, sehen wir hingegen als Indikator für differentielle, gruppenspezifische Entwicklungsrelationen. In diesem Falle kommt Themen und Aufgabenkontexten aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen der Probanden unterschiedliche Bedeutung zu. Solche Erfahrungen könnten die Entwicklung der Stufen themen- und aufgabenspezifisch beschleunigen oder hemmen. Im folgenden sollen die wesentlichen Befunde dieser Analysen noch einmal skizziert werden.

6.3 Generelle und differentielle Entwicklungsrelationen zwischen den Themen des soziomoralischen Verstehens

(a) Entwicklungsrelationen zwischen den allgemeinen Konzepten des Versprechens und der Beziehungen

In den allgemeinen Konzepten zeigte sich eine stabile generalisierbare Entwicklungsrelation darin, daß das Verständnis von Versprechen gegenüber dem Verständnis von Freundschaft über alle Meßzeitpunkte hinweg in den beiden Stichproben aus Stadt und Land weiter fortgeschritten war (Abb.12). Wir interpretieren diese Vorläuferbeziehung dahingehend, daß das moralische Wissen, das im Falle der Versprechensregel als spezifisches Regelwissen rekonstruiert wird, erst mit Verzögerung auf das Verständnis der Freundschaftsbeziehung übertragen wird. Dieses Ergebnis zeigt, daß es zumindest auf der allgemeinen Wissens Ebene keine Entwicklungsverschiebung zwischen „präskriptivem“ und „deskriptivem“ Wissen gibt (Kohlberg, 1984). Vielmehr

werden entsprechend Turiels Überlegungen (Turiel, 1983a; Turiel & Smetana, 1984; Killen, 1991; Smetana, Killen & Turiel, 1991) Konzepte aus den beiden unterschiedlichen konzeptuellen Bereichen des Verständnisses moralischer Regeln und Beziehungen miteinander koordiniert. Im Sinne von Flavell (1982a, 1982b) können wir hier von einer horizontalen Generalisierung sprechen. Zunächst wird im Entwicklungsverlauf offensichtlich verstanden, daß die Nichteinhaltung von Versprechen „Betrug“ ist, der Folgen für die Gefühle Anderer hat (beispielsweise sie traurig macht) (Stufe 2), bevor dieses Wissen im Freundschaftskonzept der Stufe 2 „angewandt“ wird, indem die Einhaltung von Versprechen zu einem zentralen Bestimmungsstück von Freundschaft wird und die äquivalenten semantischen Elemente aufgegriffen werden, die für Stufe 2 des Versprechenkonzepts charakteristisch sind. Das gleiche gilt für Stufe 3, wo moralische Reziprozitätsnormen, die dem Konzept des Vertrauens zugrundeliegen, ebenfalls zuerst im Hinblick auf die Versprechensnorm erworben werden, bevor sie auf den Kontext der Freundschaftsbeziehung übertragen werden. Dies hat sich auch in den inhaltsanalytischen Ergebnissen bestätigt, die wir oben bereits dargestellt haben. Die generalisierte Entwicklungsrelation ist hier durch die Struktur der Aufgaben und die gleichartige Bedeutung dieser Aufgaben in beiden Stichproben bedingt.

Eine differentielle Entwicklungsrelation ergab sich dagegen im Vergleich der allgemeinen Konzepte bei den 12- und 15jährigen. Der interessanteste Befund bestand hier darin, daß das Verständnis von Autorität in der Landstichprobe zu beiden Zeitpunkten weiterentwickelt war als das Verständnis der Geschwister- und auch der Freundschaftsbeziehung (Abb. 22). Dieser Befund spricht dafür, daß zumindest auf der konzeptuellen Ebene das Verständnis der Freundschaft keine generalisierte Vorläuferfunktion gegenüber dem Verständnis der Autorität annimmt. Vielmehr müssen wir davon ausgehen, daß lebensweltliche Unterschiede in den Erfahrungen der Stadt- und Landkinder (vgl. Edelstein, 1983) zu unterschiedlichen Erfahrungsrelevanzen der beiden Beziehungen führen, die wiederum die Entwicklung beeinflussen. Sowohl das kontraktuelle Moment der Stufe 2 als auch der Aspekt des Vertrauens auf Stufe 3 in der Landstichprobe wird im Hinblick auf das Verständnis der Autoritätsbeziehung früher realisiert als im Hinblick auf die Freundschaftsbeziehung. Die in Anlehnung an Piaget (1973; vgl. Damon, 1977; Youniss, 1980) entstandenen theoretischen Überlegungen, daß sich ein autonomes Verständnis moralischer Regeln in der Peer-Gruppe konstituiert und dort auch früher realisiert, läßt sich zumindest in bezug auf das allgemeine Verständnis der Freundschafts- und Autoritätsbeziehung nicht bestätigen. Die unten diskutierten Verschiebungen in den situationsspezifischen Verstehensleistungen zeigen freilich, daß der Typ des Verstehens (konzeptuell vs. situationsspezifisch) als zusätzlicher Faktor berücksichtigt werden muß.

(b) Entwicklungsrelationen zwischen konzeptuellen und situationsspezifischen Verstehensleistungen

Das Verständnis von Freundschaft erwies sich über alle Meßzeitpunkte und beide Stichproben hinweg im Kontext des hypothetischen Handlungsdilemmas leichter als

im Kontext der allgemeinen Reflexion (Abb. 13). Wir haben diesem Befund besondere Bedeutung zugesprochen, weil die Entwicklungsstufen in diesem Fall durch semantisch identische Konzepte gekennzeichnet sind: Dieselben Typen von Gründen treten folglich zunächst im Kontext des Handlungs dilemmas auf und werden erst dann auf das allgemeine Verständnis von Freundschaft generalisiert. So wird beispielsweise das Argument der zeitlichen Dauer der Beziehung (daß man sich schon lange kennt) zunächst in der Reflexion von Handlungsgründen oder -bewertungen bzw. von Folgen im Handlungs dilemma thematisiert, bevor es als allgemeines Merkmal einer engen Beziehung Bedeutung erlangt. Wir können durch unsere Analysen nicht feststellen, ob dieser Argumenttyp auch innerhalb des Handlungs dilemmas eher in bestimmten Themen als in anderen genannt wird. Denn hier zeigt sich, daß auf Freundschaft bezogene Argumente zu allen Meßzeitpunkten häufiger als Begründung in der praktischen Handlungsreflexion auftreten als im moralischen Urteil. Diese Analyse berücksichtigt freilich nicht, ob diese Freundschaftsargumente auf einem höheren Entwicklungsniveau liegen und damit eine strukturelle Verschiebung bedingen.

Dieses Ergebnis der Entwicklungsverschiebung zwischen situationsspezifischem und konzeptuellem Freundschaftsverständnis spricht dafür, daß hypothetische Dilemmata als Untersuchungsinstrumente nicht unter dem Gesichtspunkt kritisiert werden können, daß sich darin die Kompetenzen der Kinder nicht adäquat realisieren. Im Hinblick auf die Frage, ob die Reflexion eigener Dilemmata im Vergleich zu hypothetischen Dilemmata auf höherem Niveau stattfindet, hat Walker (1989) nachgewiesen, daß die Reflexion eigener Dilemmata nicht generell auf einem höheren Entwicklungsniveau des moralischen Verstehens erfolgt als die Reflexion erfahrungsferner Kohlberg-Dilemmata. Unser Befund legt nahe, daß in Übereinstimmung mit Piagets (1973) Annahmen Konzepte zunächst im Handeln erarbeitet werden und erst dann reflexiv vom Handeln abstrahiert werden können. Dies hat auch Dunn (1991) anhand von Beobachtungen von 2- bis 3jährigen Kindern im Kontext der Interaktion mit Eltern und Geschwistern überzeugend nachgewiesen. Insofern stellt auch die konzeptuelle Reflexion von Freundschaft eine schwierigere Aufgabe dar als die Sinndeutung eines Handlungsverlaufs.

In einem Vergleich der Entwicklungsrelationen zwischen dem konzeptuellen und dem situativen Verständnis ergaben sich nur im Kontext der Freundschaftsaufgabe, nicht aber im Kontext der Autoritätsaufgabe generalisierte Beziehungen. Im Vergleich der beiden Konzepte Freundschaft und Versprechen (Abb. 14) mit dem übergreifenden situationsspezifischen Konfliktverständnis zeigt sich, daß bei den 12- und 15jährigen das Verständnis des Versprechenskonzepts eine Vorläuferfunktion hat. Insbesondere der Übergang in die Stufe 3 vollzieht sich im Hinblick auf die moralische Regel des Versprechens früher als im Hinblick auf die Freundschaftsbeziehung. Wie das konzeptuelle Freundschaftsverständnis ist also die Entwicklung des situationsspezifischen moralischen Verständnisses gegenüber dem Versprechenskonzept verzögert. Wir deuten diese Verzögerung des situationsspezifischen Verständnisses so, daß auf Stufe 2 für die Probanden der Aspekt des Versprechens zentral ist, während im Übergang zur Stufe 3 der Aspekt der interpersonalen Verpflichtungen bedeutsam

wird, deren Verständnis gegenüber dem formal-normativen Aspekt verzögert ist. Wir können dieses Ergebnis auf der strukturellen Ebene nicht ganz angemessen abbilden, da in unserer Definition der Stufen die Koordination normativer wie interpersonaler Gesichtspunkte aus theoretischen Gründen äquivalent definiert wurde. Doch zeigt sich in den Verteilungen der Themen in den Altersgruppen (Abschnitt 5.2.1, Abb. 8), daß sowohl die 9jährigen als auch die 12jährigen in der Begründung der Handlungsoption „Freund“ gleichermaßen die Stufe 2 als modale Stufe aufwiesen. Eine Analyse der Fälle zeigte, daß die 9jährigen auf das Versprechen Bezug nahmen, die 12jährigen dagegen auf die interpersonalen Regularitäten der Beziehung. Ein entsprechender Effekt trat auch in den Inhaltsanalysen der Handlungsmotive und -rechtfertigungen hervor, wo der interpersonale Gehalt der Situation gegenüber dem formal-normativen Aspekt verzögert ist, und in den strukturellen Analysen der Verschiebung in der Entwicklung des Verständnisses von Versprechen und Freundschaft. Dies bestätigt gleichermaßen den bereits erwähnten Effekt, daß die Sensibilität für den interpersonal-moralischen Gehalt von Situationen sich zeitlich verzögert gegenüber dem Verständnis des normativen Gehalts der Situation entwickelt. Das interpersonal-moralische Verständnis wird zunächst in bezug auf die begrenzte Regel des Versprechens erworben und generalisiert sich möglicherweise über die Anwendung dieses Wissens in konkreten Handlungssituationen erst allmählich auf das Verständnis von Beziehungen. Auf jeden Fall wird der moralische Gehalt von Beziehungen erst später erfahren als der Gehalt der moralischen Regel und baut auf diesem auf.

Im Kontext des Autoritätsdilemmas zeigen sich keine generalisierbaren Entwicklungsrelationen zwischen dem konzeptuellen und dem situativen Verständnis.

(c) Entwicklungsrelationen innerhalb der Themen des situationsspezifischen Verständnisses

Im Hinblick auf die Annahme einer generalisierten Verschiebung zwischen deskriptiver sozialer und präskriptiver moralischer Kognition (Damon & Selman, 1975; Colby & Kohlberg, 1987) läßt sich tendenziell, aber nicht durchgehend eine Vorläuferfunktion des situationsspezifischen Freundschaftsverständnisses gegenüber dem situationsspezifischen moralischen Konfliktverständnis nachweisen (Abb. 15). Vergleicht man die deskriptive und die präskriptive Begründung der Option „Freund“ (Abb. 16), so zeigt sich hingegen, daß beide auf dem gleichen Entwicklungsniveau begründet werden und gleichermaßen eine Vorläuferfunktion gegenüber der praktischen Begründung der Option „Kino“ einnehmen. Dies entspricht dem Befund im Autoritätsdilemma, wo im moralischen Urteil beide miteinander konfligierenden Verpflichtungen auf dem gleichen Entwicklungsniveau begründet werden.

Wir haben den Befund der Verschiebung der Stufen der Begründung für die beiden unterschiedlichen Handlungsoptionen im Freundschaftsdilemma darauf bezogen, daß die Probanden die Option, zum Freund zu gehen, bereits vom ersten Meßzeitpunkt an mit großer Mehrheit als die moralisch richtige bzw. richtigere Option interpretiert haben und daß diese „moralische“ Option sowohl in der praktischen Begründung als auch in der moralischen Rechtfertigung ein höheres Niveau der Begründung abrufte

als die nichtmoralisch bzw. egoistisch interpretierte Option, ins Kino zu gehen. Dieser Befund bestätigt sich selbst dann, wenn zusätzlich die eigene Entscheidung der Probanden berücksichtigt wird (Abb. 27). Zumindest tendenziell zeigt sich hier über den gesamten Entwicklungsverlauf hinweg, daß Probanden, die entscheiden, daß der Protagonist ins Kino geht, diese Entscheidung auf einem niedrigeren Niveau begründen als die alternative Option, zum Freund zu gehen. Die Inhaltsanalysen der Begründungen für die Option „Kino“ zeigen, daß dieses Ergebnis damit zusammenhängen könnte, daß diese Option vorwiegend im Rekurs auf hedonistische Eigeninteressen begründet wird. Und diese können offensichtlich nicht auf dem gleichen Niveau begründet werden wie die interpersonalen oder moralischen Begründungen für die Option „Freund“.

Insgesamt zeigen diese Ergebnisse, daß für die Themen des situationsspezifischen Verstehens die Annahme einer generalisierten Entwicklungsverschiebung zwischen deskriptiv-sozialer und präskriptiv-moralischer Kognition nicht bestätigt werden konnte. Offensichtlich hängt es auch von der Art der Aufgaben bzw. Themen ab, ob sich solche Vorläuferbeziehungen nachweisen lassen. Hingegen haben die stufenspezifischen Analysen der Inhalte – wie wir bereits diskutiert haben – gezeigt, daß die Probanden im Kontext der praktischen Handlungsreflexion und des moralischen Urteils der Option „Freund“ unterschiedlich auf normative und interpersonale Gesichtspunkte der Situation zurückgreifen.

Als weitere Verschiebung haben wir in Anlehnung an Selman u.a. (1986) untersucht, ob sich stufenäquivalente Strategien der Rechtfertigung später entwickeln als die Entwicklungsstufen des Verstehens, das heißt, daß Personen in ihrer Sensibilität für Konflikte weiterentwickelt sind als in ihrer Fähigkeit zur Lösung dieser Konflikte. Die Ergebnisse zeigten hier keine systematisch generalisierbaren Beziehungen. In der Interpretation dieses Befundes sollte zumindest angesprochen werden, daß die Definition strukturäquivalenter Strategien sich als schwierig erwies und daß es fruchtbarer sein könnte, unterschiedliche Typen von Handlungsstrategien bzw. Rechtfertigungen und Entschuldigungen zu definieren und zu untersuchen, welche Typen auf den jeweiligen Entwicklungsniveaus vorkommen (Keller, 1982; Edelstein u.a., 1986; Keller & Reuss, 1990).

(d) Dilemmaübergreifende Verschiebungen zwischen Themen

Im Vergleich der beiden Dilemmata hinsichtlich des Niveaus des situationsspezifischen moralischen Verstehens gilt für beide Stichproben gleichermaßen nur der Effekt, daß das übergreifende deskriptive Freundschaftsverständnis in beiden Stichproben höher entwickelt ist als das übergreifende moralische Verständnis im Autoritätsdilemma (Abb. 20). Das gleiche gilt für die moralische Bewertung im Freundschaftsdilemma, die tendenziell im Vergleich zur moralischen Bewertung im Autoritätsdilemma (Abb. 21) weiterentwickelt ist. Differentiell zeigt sich dagegen, daß die Verschiebung zwischen den beiden Situationen in der Stadtstichprobe größer ist als in der Landstichprobe. Zumindest tendenziell bestätigt dieses Ergebnis also im situationsspezifischen Verstehen eine Vorläuferfunktion der „Freundschaftsmoral“

im Vergleich zur „Autoritätsmoral“. Die Effekte stellen sich demnach für das situationsspezifische Verstehen anders dar als für das konzeptuelle Verständnis der beiden Beziehungen Freundschaft und Autorität, bei dem das Entwicklungsverhältnis in der Landstichprobe umgekehrt ist. Damit stellt sich keine generalisierte Entwicklungsrelation im Verständnis von Freundschaft gegenüber Autorität sowie auch im Vergleich der situationsspezifischen moralischen Verstehensleistungen her, wie sie von Damon (1977) und Youniss (1980, 1984) in Anlehnung an Piaget (1973) nahegelegt wird. Vielmehr läßt sich eine Interaktion zwischen dem Typ des Verstehens, der Entwicklungsstufe und den lebensweltlichen Erfahrungen feststellen. Darauf gehen wir im folgenden in Zusammenhang mit den differentiellen Unterschieden zwischen beiden Stichproben ein.

6.4 Differentielle Entwicklungsrelationen und interindividuelle Differenzen der Entwicklung des soziomoralischen Verstehens

Unsere Ergebnisse geben einen Hinweis darauf, wie Variabilität in der intraindividuellen Entwicklung in systematischer Weise aufgeklärt werden kann. Einerseits konnten wir intraindividuelle Entwicklungsverschiebungen nachweisen, die über Stadt und Land hinweg generalisierte Geltung besitzen. Ein wesentliches Ergebnis dieser Verschiebungen ist, daß das interpersonal-moralische Verständnis, welches zunächst bezüglich der umgrenzten Regel des Versprechens erworben wird, sich erst allmählich auf das Verständnis von Beziehungen generalisiert. Das gleiche gilt im situationsspezifischen Verstehen, wo moralische Regeln früher als interpersonale für verbindlich angesehen werden. Andererseits konnten wir differentielle Verschiebungen aufzeigen, in denen eine komplexe Interaktion zwischen der Art der Aufgabenstellung, den lebensweltlichen Erfahrungen und auch dem Meßzeitpunkt bzw. dem Entwicklungsniveau vorliegt. Als Beispiel für diese komplexe Interaktion lassen sich die Unterschiede zwischen der Stadt- und der Landstichprobe heranziehen. Im Hinblick auf das soziomoralische Verstehen im Kontext der Freundschaftsaufgabe zeigte sich, daß der Übergang in die Stufe 2 bei den Probanden der Stadtstichprobe im Vergleich zu den Probanden der Landstichprobe beschleunigt ist, während solche Unterschiede beim Übergang in die Stufe 3 nicht mehr bestehen (Abb. 10). Auch im Kontext der Autoritätsaufgabe ist der Übergang in die Stufe 2 in der Stadtstichprobe beschleunigt, während umgekehrt im Übergang zur Stufe 3 die Probanden der Landstichprobe sogar ein höheres Entwicklungsniveau aufweisen (Abb. 11). Die lebensweltlichen Bedingungen wirken sich also im Entwicklungsverlauf nicht konsistent, sondern in Abhängigkeit vom Alter bzw. vom Entwicklungsniveau der Probanden ganz unterschiedlich aus: Erfahrungen haben eine unterschiedliche Bedeutung, je nachdem in welchem Entwicklungsstadium die Person sich befindet. Wir vermuten, daß in der städtischen Lebenswelt das kontraktuelle Moment der Stufe 2 besonders gefördert wird, etwa wegen des kontraktuell abgesicherten Planungsverhaltens unter Gleichaltrigen (häufige Verabredungen im Alltag der Gleichaltrigen), während in der ländlichen Lebenswelt, in der es sehr

kleine oder gar keine Gleichaltrigengruppen gibt, eher die stärkeren Kooperationsbeziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern den Eintritt in die Stufe 3 im Rahmen der Autoritätsbeziehung stimulieren. Dieser Befund verdeutlicht einerseits, daß interindividuelle Differenzen in der Entwicklung ein Grund dafür sein können, daß generalisierte Entwicklungsrelationen nicht auftreten. Andererseits zeigt dieser Befund auch die komplexe Verschränkung von Entwicklung und Sozialisation, die erst in einer longitudinalen Untersuchung angemessen Berücksichtigung finden kann. Unsere Ergebnisse zeigen im Vergleich zu den Ergebnissen von Hollos (1974; Hollos & Cowan, 1973) stärkere Entwicklungsunterschiede zwischen Stadt- und Landkindern. Sie verdeutlichen jedoch darüber hinaus und entgegen den Befunden von Hollos, daß es zu einem späteren Entwicklungszeitpunkt Bereiche der sozio-moralischen Kognition gibt, in denen Landkinder sogar höhere Verstehensleistungen zeigen als Stadtkinder.

Im Hinblick auf weitere differentielle Faktoren zeigt sich, daß Schichtzugehörigkeit nur im Autoritätsdilemma Einfluß hat. Wir wollen indessen auf diesen Effekt hier nicht eingehen, da er entwicklungspsychologisch wohl nur dann bedeutungsvoll wäre, wenn er sich auch zu den einzelnen Meßzeitpunkten validieren ließe. Dies ist jedoch nicht der Fall. Unsere Ergebnisse zeigen, daß auch das Geschlecht der Probanden keinen Einfluß auf die Entwicklung des sozio-moralischen Verstehens ausübt. Dies gilt gleichermaßen für die Strukturanalysen wie für die Inhaltsanalysen. Auch auf diesen Befund werden wir nicht weiter eingehen, da wir Gerechtigkeit und Fürsorge nicht als konfligierende, sondern als gleichermaßen zentrale Komponenten der Moral betrachten (Edelstein & Keller, 1985). Unsere Ergebnisse repräsentieren mit zahlreichen anderen Befunden (Walker, 1991a, 1991b) einen weiteren Beleg gegen Gilligans (1984; Gilligan & Wiggins, 1987) Postulat einer geschlechtsspezifischen Moral und geschlechtsspezifischer moralischer Orientierungen.

Auch auf einen weiteren Befund wollen wir hier trotz seiner theoretischen Bedeutsamkeit nur hinweisen. Es handelt sich um die Beziehung zwischen dem Lehrerurteil über den allgemeinen Entwicklungsstand der Probanden im Alter von 7 Jahren und der sozio-moralischen Entwicklung in beiden Aufgabenkontexten über die Zeit hinweg. Wir haben bereits darauf hingewiesen, daß sich das Lehrerurteil bei den 7jährigen anhand von drei Variablen der kognitiven Entwicklung beinahe vollständig voraussagen ließ (Keller & Wood, 1989). Dies spricht dafür, daß das Lehrerurteil zugleich ein Indikator des kognitiven Entwicklungsstandes der Kinder ist. Daß Lehrer den Entwicklungsstand von Kindern im Alter von 7 Jahren in den ersten Schulwochen mit hoher Treffsicherheit prognostizieren konnten, könnte auch mit dem Design unserer Studie zusammenhängen, in der die Lehrer lediglich die drei am höchsten und die drei am niedrigsten entwickelten Kinder ihrer Klasse zu nominieren hatten. Daß jedoch solche Entwicklungsunterschiede über einen Zeitraum von acht Jahren hinweg erhalten bleiben, ist ein pädagogisch relevanter Befund, der zeigt, daß die Schulerfahrung bestimmte interindividuelle Differenzen der Entwicklung nicht verändert, sondern diese offensichtlich stabilisiert (vgl. Edelstein, Keller & Schröder, 1990).

6.5 Moralische Motivation und die Entwicklung eines moralischen Selbst

Ausgehend von den philosophischen und psychologischen Überlegungen sind wir der Fragestellung nach der moralischen Motivation, der Beziehung zwischen Urteil und Handeln und der Entwicklung eines moralischen Selbst in der empirischen Arbeit aus unterschiedlicher Perspektive nachgegangen: (1) anhand der Frage nach der Beziehung zwischen Wissen und seiner Anwendung im Kontext einer Handlungssituation, (2) anhand der Beziehung zwischen Struktur- und Inhaltsaspekten des soziomoralischen Denkens und (3) anhand der Frage nach moralischer Konsistenz.

Moralisches Wissen und moralische Sensibilität

Die Unterscheidung von moralischem Wissen und moralischer Sensibilität hat den Blick darauf gelenkt, daß Personen ihr soziomoralisches Wissen im Kontext eines Handlungsdilemmas in je spezifischer Weise gebrauchen. Die Entwicklungsstufen bieten ein spezifisches Repertoire an Deutungsschemata und sensibilisieren damit zugleich in unterschiedlicher Weise für spezifische Inhalte des Dilemmas. Innerhalb dieses stufenspezifischen „Möglichkeitsraumes“ gibt es jedoch wiederum Spielräume für individuelle Unterschiede. Einerseits greifen die Probanden auch auf dem gleichen Entwicklungsniveau unterschiedliche inhaltliche Gesichtspunkte der Situation auf. Andererseits können – wie bereits angesprochen – gleiche Gesichtspunkte in unterschiedlichen Themen auftreten und damit psychologisch ganz Unterschiedliches bedeuten. So hängt es beispielsweise von den subjektiven Gewichtungen ab, die die Person vornimmt, ob die psychologische Situation der Freundin und die Freundschaft oder die durch den Akt des Versprechens hergestellte Verbindlichkeit in der praktischen Handlungsentscheidung Berücksichtigung finden oder lediglich in der Reflexion der Folgen einer Entscheidung oder der Handlungsstrategien „kognitiv“ inferiert werden.

Unter der Perspektive der Entwicklung eines moralischen Selbst sind auf den Entwicklungsstufen im Fall der Verletzung von Verantwortungen und Verpflichtungen je spezifische Formen eines kognitiven und affektiven Ungleichgewichts gegeben. Auf Niveau 1, auf dem die subjektiv-hedonistischen Präferenzen der Protagonistin in der praktischen Entscheidung dominieren, können die antizipierten negativen Folgen noch nicht mit dem Bewußtsein um interpersonale oder moralische (Quasi-)Verbindlichkeiten koordiniert werden, und die widersprüchlichen Handlungs- und Urteilsaspekte bleiben unvermittelt nebeneinander bestehen. Auf Niveau 2 belegen Schuldgefühle und Strategien der Entschuldigung oder Rechtfertigung, daß ein Bewußtsein um interpersonale Verantwortungen und moralische Verpflichtungen auch im Falle ihrer Verletzungen gegeben ist, und daß die Person eine moralische Balance in der Beziehung wiederherzustellen versucht (Haan, 1978, 1985). Wir sehen Schuldgefühle und auch Strategien der Entschuldigung und Rechtfertigung sowie auch andere Wiedergutmachungsstrategien als Indikatoren für ein moralisches Selbst an, das für Verantwortungen und Verpflichtungen sensibel ist, auch wenn es gegen diese verstößt. Insofern haben sich die basalen Kompetenzen eines moralischen Selbst ausgebildet. Doch wird interpersonal-moralisches Wissen nicht notwendiger-

weise zum Handlungsmotiv, wie dies auf Niveau 3 geschieht. Auf Stufe 3 kommt offensichtlich noch ein anderer Aspekt der Entwicklung eines moralischen Selbst hinzu. Denn hier werden die subjektiv-egoistischen Bedürfnisse des Protagonisten beinahe von allen Probanden zugunsten der Verpflichtung und Verantwortung gegenüber der Freundschaft aufgegeben. Interessanterweise ist dies der Fall, obwohl – wie wir in der Diskussion der Stufe 3 aufgezeigt haben – gerade auf diesem Niveau die Freundin so konstruiert wird, daß sie die subjektive Perspektive der Protagonistin nachvollziehen kann. Im Falle unseres Freundschaftsdilemmas wird das interpersonal-moralische Wissen um Verpflichtungen und Verantwortungen auch zum Handlungsmotiv. Dieser Befund steht offensichtlich in Zusammenhang mit der besonderen Bedeutung von Freundschaft in der Adoleszenz (Sullivan, 1953; Berndt, 1993).

Festzuhalten ist, daß es sowohl auf Stufe 1 als auch auf Stufe 2 Kinder gibt, die in ihren praktischen Entscheidungen die Belange der Freundin berücksichtigen und für die die Freundschaftsbeziehung oder das Versprechen handlungsleitend gegenüber subjektiv-egoistischen Interessen an der Einladung ins Kino wird. Dieses Phänomen, das sich ebenso im Hinblick auf die Zuschreibung moralischer Gefühle beobachten läßt (Nunner-Winkler, 1989; Keller u.a., 1991), kann auch unsere Untersuchung nicht aufklären, sondern es weist auf Persönlichkeitsunterschiede hin. So könnten sich beispielsweise auf den niedrigeren Entwicklungsstufen Personen darin unterscheiden, wie bedeutsam Freundschaft oder wie stark eine Regelorientierung ist. Ein Befund von Rosenfeld (1991) zeigt jedoch, daß es im Freundschaftsdilemma nur wenige Probanden gibt, die über die vier Meßzeitpunkte hinweg in ihren Entscheidungsrichtungen stabil bleiben, das heißt, 90 Prozent aller Probanden entscheiden sich im Verlauf der Entwicklung auch mindestens einmal für die als nicht richtig bewertete Handlungsoption. Dieser Befund läßt sich so deuten, daß die interpersonal-moralische Haltung, die insbesondere die 15jährigen Probanden in unserer Untersuchung einnehmen, auch über den Verstoß gegen Verpflichtungen und Verantwortungen gelernt wird. Denn diese Situationen können über die gefühlsmäßige Erfahrung der Reaktion der Betroffenen und auch die Erfahrung der eigenen gefühlsmäßigen Reaktion einen entscheidenden Impuls für die interne Umstrukturierung soziomoralischen Verstehens bieten. Miller (1986) hat Aspekte dieses Lernprozesses in den verbalen moralischen Verhandlungen von Kindern aufgezeigt. Dunn (1985, 1988) hat solche soziomoralischen Lernprozesse bereits in der Interaktion von Zwei- bis Dreijährigen mit ihrer Familie nachgewiesen.

Kognition und Motivation

Wir sind dem Zusammenhang zwischen Kognition und Motivation auch in der Bedeutung „motivierter“ sozialer Kognition nachgegangen. Dabei haben wir die Frage untersucht, ob die vom Probanden selbst getroffene „eigene Entscheidung“ – als motivierte Kognition – auf einem höheren Sturkturniveau begründet wird als die nichtgewählte Handlungsalternative. Dieser Effekt läßt sich jedoch in unserem Handlungsdilemma tendenziell nur in Verbindung mit der Entscheidungsrichtung „Freund“ bestätigen (Abb. 27). Hier zeigt sich, daß nicht nur – wie bereits diskutiert – diese

Handlungsoption generell auf einem höheren Niveau begründet wird als die Option „Kino“, sondern darüber hinaus begründen die Probanden, die diese Option als eigene Entscheidung gewählt haben, diese Entscheidung zu allen Meßzeitpunkten tendenziell auf einem höheren Niveau als jene Probanden, die diese Option als Alternative begründen. Ein umgekehrter Effekt gilt jedoch für die Probanden, die sich für die Option „Kino“ entschieden haben. Sie begründen die „eigene Entscheidung“ tendenziell über alle Meßzeitpunkte hinweg noch niedriger als die alternative Option „Freund“. Dieser Befund läßt sich zunächst so deuten, daß die Annahme, daß eine eigene Entscheidung auf einem höheren Niveau begründet wird, nicht generell gilt, sondern in Zusammenhang mit der Aufgabe gesehen werden muß. Die Option „Freund“ stimuliert in unserem Dilemma generell ein höheres Begründungsniveau als die Option „Kino“. Dieser Effekt muß wiederum in Zusammenhang mit der Beurteilung der moralischen Qualität der beiden Optionen gesehen werden. Denn die Option „Freund“ wurde zu allen Meßzeitpunkten von beinahe allen Probanden als die moralisch richtige(re) Entscheidung bewertet haben. Bezieht man dieses ein, so können wir folgern, daß Motive und Rechtfertigungen für eine moralisch fragwürdige Handlungsoption nicht auf dem gleichen Entwicklungsniveau begründet werden können wie Motive und Rechtfertigungen für eine moralisch gebilligte Option. Wir können hier anhand unserer Untersuchung nicht unterscheiden, ob dieser Effekt generell anzunehmen ist oder ob er in unserer Untersuchung auch dadurch begründet ist, daß die Probanden, die sich selbst dafür entscheiden, daß der Protagonist oder die Protagonistin zum Freund bzw. zur Freundin geht, eine Person, die sich anders entscheidet, eher als eine „unmoralische Person“ beurteilen und sie daher weniger differenziert bzw. eher anhand einfacher subjektiv-hedonistischer Motive beschreiben. Doch sind offensichtlich die Probanden, die sich für „Kino“ entscheiden, weniger weit entwickelt als die Probanden, die sich für „Freund“ entscheiden, und können diese Entscheidung daher nicht auf einem höheren Niveau begründen. Die Interaktion zwischen Handlungsalternativen und Entwicklungsniveau gilt nur im Freundschaftsdilemma und hat demnach offenbar mit der Deutung der Situation als Konflikt zwischen Verantwortung oder Pflicht gegenüber Neigung zu tun.

Im Autoritätsdilemma, in dem beide Alternativen an moralische Normen gebunden sind, ergibt sich kein Zusammenhang zwischen der „eigenen“ Urteilsrichtung und der Begründung der Urteilsalternative. Hier werden beide Optionen auf dem gleichen Niveau begründet. Zu dieser interessanten Frage gibt es keine Untersuchungen, da nach Kohlbergs methodischer Vorgehensweise leider nicht beide Alternativen gleichzeitig hinsichtlich ihrer moralischen Richtigkeit befragt werden. Dies ist von Kohlbergs theoretischen Überzeugungen her verständlich, der Personen nicht zu einem moralischen Relativismus stimulieren wollte. Es ist dennoch erstaunlich, daß nicht andere Forscher diese Frage aufgegriffen haben.

Entwicklung des moralischen Selbst

Wir haben die Entwicklung eines moralischen Selbst in Zusammenhang damit gebracht, daß sich eine moralische Einstellung (Emmett, 1966; Melden, 1977)

entwickelt, in der Schuldgefühle oder auch Wiedergutmachungsstrategien ein Bewußtsein des Selbst von der Verletzung von Verantwortungen oder Verpflichtungen indizieren. Doch bestätigen unsere Befunde, daß Schuldgefühle nicht ohne weiteres als Motiv für Regelbefolgung interpretiert werden können. Denn Schuldgefühle traten kaum als Handlungsrechtfertigungen auf (Hoffman, 1983; Nunner-Winkler, 1991). Auch als praktische Handlungsmotive spielen sie keine Rolle (vgl. Abb. 21–24). Dies bestätigen auch Hoffmans Überlegungen, daß Schuldgefühle nicht notwendigerweise als moralische Motive fungieren, sondern erst im Zusammenhang mit der Entwicklung eines moralischen Selbst handlungsrelevant werden. Im Rahmen unserer Untersuchung konnten wir in einem weiteren Schritt der Frage nachgehen, unter welchen Bedingungen die Person eine Konsistenz zwischen der praktischen Entscheidung und dem moralischen Urteil herstellt.

Im Autoritätsdilemma konnte diese Frage nach der moralischen Konsistenz nicht untersucht werden, da wir in Anlehnung an Kohlbergs Vorgehensweise nur das moralische Urteil und nicht die praktische Handlungsentscheidung befragten. Diese Entscheidung ist im nachhinein ebenso bedauerlich wie die Tatsache, daß dieses Dilemma erst den 12jährigen vorgelegt wurde, doch ließ sich diese Entscheidung im Kontext der Längsschnittstudie nicht mehr revidieren. Es ist zu vermuten, daß insbesondere bei jüngeren Probanden eine Inkonsistenz zwischen praktischer Handlungsentscheidung (beispielsweise der Mutter die Wahrheit zu verheimlichen) und dem moralischen Urteil (daß es richtig ist, der Mutter die Wahrheit zu sagen) bestehen könnte. Für die moralische Urteilsrichtung im Freundschaftsdilemma zeigt sich jedoch ein entwicklungsspezifischer Unterschied: Während die 12jährigen Probanden es für richtig halten, der Mutter die Wahrheit zu sagen, bewerten es die 15jährigen als richtig, die Mutter nicht zu informieren. Eine Erklärung dieses Ergebnisses könnte darin liegen, daß die Verantwortlichkeit der Schwester betont wird, die gegen das Gebot der Mutter verstößt. Zugleich wird in der Adoleszenz die Mutter, die mit ihrem Gebot selbst gegen ein Versprechen verstößt, kritisch beurteilt, da die Beziehung zwischen Eltern und Kindern in der Adoleszenz tendenziell eher als Beziehung zwischen im Prinzip Gleichgestellten interpretiert wird (Youniss, 1980).

Im Freundschaftsdilemma zeigte sich, daß die Probanden mit zunehmendem Alter in der praktischen Handlungsentscheidung die Option, zum Freund zu gehen, bevorzugen; bei den 15jährigen sind es mehr als 80 Prozent, die sich für diese Option entscheiden. Dieser Befund bestätigt, wie bereits erwähnt, die Bedeutung der engen, intimen Freundschaft in der Adoleszenz (Sullivan, 1953), in der die Einhaltung von Verpflichtungen gegenüber einem Freund, aber auch die Fürsorge für einen Freund zum Kernstück einer Freundschaft werden. Im moralischen Urteil ließ sich dagegen kein solcher Alterstrend nachweisen: Die Entscheidung, zum Freund zu gehen, wurde zu allen Meßzeitpunkten gleichermaßen (zwischen 80 und 90 Prozent) als moralisch richtig oder zumindest richtiger beurteilt. Die große Mehrheit gibt also der Verantwortung oder der Verpflichtung gegenüber der Freundin moralische Priorität.

Abbildung 31 verdeutlicht die Bedeutung dieses Befundes unter dem Gesichtspunkt der moralischen Konsistenz: Die Abbildung zeigt, daß ein erheblicher Anteil der 9jährigen Probanden eine Inkonsistenz zwischen praktischer Entscheidung und

moralischem Urteil aufweist, während es bereits bei den 12jährigen kaum noch eine Inkonsistenz gab und die 15jährigen durch die praktische Entscheidung von vornherein Konsistenz zwischen praktischem Urteil und moralischer Bewertung herstellten (beinahe alle Probanden entschieden sich für die Handlungsoption „Freund“). Bedauerlicherweise haben wir hier keinen Vergleich für die 7jährigen, aber es ist anzunehmen, daß der Anteil der Inkonsistenz bei diesen Kindern eher höher liegt als bei den 9jährigen.

Die Befunde zeigen, daß die Frage danach, ob die frühen moralischen Urteile sanktionsorientiert und instrumentell sind, wie von Kohlberg (1976) angenommen, oder ob sie empathisch und genuin moralisch sind, wie es von Eisenberg (1982, 1986) und Turiel (1983) und auch durch unsere Untersuchung nahegelegt wird, zu trennen ist von der Frage nach der moralischen Motivation zur Umsetzung moralischen Wissens in praktische Handlungsentscheidungen. Denn die Inkonsistenz zwischen moralischem Urteil und praktischer Handlung, auf die bereits Piaget (1973) hingewiesen hatte, wurde auch in anderen Untersuchungen als für jüngere Kinder charakteristisch bezeichnet. Im Konflikt zwischen Pflicht und Neigung geben jüngere Kinder den Neigungen den Vorzug. Blasi (1984) konnte aufzeigen, daß jüngere Kinder Regeln nicht als strikt notwendig für eigenes Handeln bewerteten, sondern die Einhaltung der Regel von subjektiven Präferenzen abhängig machten. Gerson und Damon (1978) dokumentierten, daß jüngere Kinder die Bedürfnisse Anderer nur im moralischen Urteil berücksichtigten, während das Handeln durch egoistische Motive geleitet wurde. Nunner-Winkler und Sodian (1988) sowie Keller u.a. (1991) haben entsprechende Inkonsistenz zwischen dem Wissen um die Geltung einer moralischen Regel und der Zuschreibung moralischer Gefühle im Falle der Verletzung dieser Regel nachgewiesen. Doch während die Inkonsistenz zwischen moralischem Wissen und der Zuschreibung moralischer Gefühle bereits frühzeitig in der Entwicklung behoben wird, reicht die Inkonsistenz zwischen praktischer Handlungsentscheidung und moralischem Urteil zumindest bis in die beginnende Adoleszenz. Insofern bestätigt sich der Befund, daß „Wissen“ nicht genügt. Zugleich zeigt unsere Untersuchung, daß auch moralische Gefühle nicht genügen, um moralische Motivation zu sichern. Denn obwohl bereits bei den 9jährigen und insbesondere bei den 12jährigen Probanden mit der Emergenz der Stufe 2 moralische Gefühle auftreten, kommt es insbesondere bei den 9jährigen und – wenn auch weniger häufig – bei den 12jährigen zu einer Inkonsistenz zwischen moralischem Urteil und praktischer Entscheidung. Insofern findet hier Kohlbergs (1976) Annahme, daß moralische Urteile auf der präkonventionellen Stufe „external“ sind, durchaus eine Bestätigung, die jedoch nicht im moralischen Urteil selbst liegt, sondern in der Inkonsistenz zwischen Urteil und Handeln.

Die Analysen, die wir zur moralischen Konfliktdefinition im Freundschaftsdilemma durchgeführt haben, zeigen indessen, daß auch die Herstellung kognitiv-moralischer Konsistenz entwicklungsabhängig ist. Für die Probanden, die in der praktischen Entscheidung die Option „Freund“ wählen, stellt sich diese Entscheidung überwiegend, und bei den 15jährigen dominant, als moralisch ausschließlich richtig dar (Abb. 32). Sie erreichen maximale Konsistenz, indem sie die Entscheidung, die sie treffen, auch als moralisch ausschließlich richtig erklären. Das gleiche Muster zeigt

bei den 9jährigen Probanden, die als praktische Entscheidung „Kino“ wählen, maximale Inkonsistenz an (Abb. 33). Denn diese Probanden erklären ihre Entscheidung als uneingeschränkt moralisch falsch. Eine solche offene Inkonsistenz vermeiden die älteren Probanden, indem sie zumindest tendenziell das Eigeninteresse der Protagonistin oder die Bedürftigkeit des dritten Kindes in das moralische Urteil einbringen: Es ist zwar richtig, zur Freundin zu gehen, doch ist es *auch* richtig, ins Kino zu gehen – weil das dritte Kind allein ist oder noch keine Freunde hat, weil es so ein guter Film ist oder weil man doch schließlich einmal auch ins Kino gehen darf anstatt zur Freundin. Hier erweisen sich die Probanden also spontan als moralische Relativisten. Gerade der letzte Typ der Rechtfertigung eines Regelverstosses (vgl. Sykes & Matza, 1957; Scott & Lyman, 1976) verdeutlicht, wie zugleich mit dem Niveau der moralischen Sensibilität das Niveau der Rechtfertigungen steigt. Daß wir im Rahmen unserer Untersuchung das Potential für Rechtfertigungen auf dem höchsten Niveau nicht weitergehend ausschöpfen konnten, liegt daran, daß der engen Freundschaft in unserer Kultur eine so dominante Bedeutung zukommt, daß beinahe alle Probanden diese Freundschaftsverpflichtungen als den wesentlichen Aspekt des Dilemmas ansehen. Nur die 12jährigen sowie jene 9jährigen Probanden, die sich für die Option „Freund“ entscheiden, nehmen den altruistischen Gehalt der Situation im moralischen Urteil auf, während die Freundschaftsverpflichtung bei den 15jährigen eindeutig dominiert.

Abschließend wollen wir noch einmal versuchen, anhand unserer Befunde den Beitrag jeweils der moralischen Verpflichtung des Versprechens und der interpersonalen Verantwortung in der Freundschaftsbeziehung in ihrer Bedeutung für moralische Konsistenz abzuschätzen. Wir übergehen hier die niedrigste Stufe wegen der geringen Probandenzahl. Wie die Inhaltsanalysen der moralischen Rechtfertigung (Abb. 22 und 24) und das log-lineare Modell (Abb. 30) zeigen, ist der Rekurs auf Versprechen sowohl bei den 9jährigen als auch bei den 12jährigen insbesondere auf Stufe 2 die dominante Kategorie in der Begründung des moralischen Urteils. Das log-lineare Modell zeigt, daß erst im Übergang zu Stufe 3 die Probanden auf Versprechen und Freundschaft gleichermaßen Bezug nehmen. Andererseits zeigt unsere Untersuchung, daß erst dann, wenn die moralische Verpflichtung des Versprechens mit dem interpersonalen Gehalt der Empathie und der Beziehung angereichert wird, die Personen sich mit ihren Verantwortungen und Verpflichtungen konsistent entscheiden. Somit scheint es auch die emotionale Bindung an die Freundschaftsbeziehung zu sein, die in unserer Studie die hohe Konsistenz zwischen moralischer Kognition und moralischem Urteil erklärt. Insofern bestätigt sich in diesen Analysen, daß sich das moralische Selbst in der Adoleszenz im Rahmen von Beziehungen definiert. Zugleich muß freilich berücksichtigt werden, daß auch die qualitative Veränderung der moralischen Verpflichtung des Versprechens im Übergang zur Stufe 3 in Zusammenhang mit der moralischen Konsistenz betrachtet werden muß. Denn indem moralische Verpflichtungen Teil des Selbstkonzepts werden (Blasi & Milton, 1991; Damon, 1984), gewinnen sie zugleich größere Verbindlichkeit. Insbesondere die Person auf der Stufe 3 lenkt ihr Verhalten, wie Frankfurt (1993, S. 115) zum moralischen Selbst ausgeführt hat, nicht im Einklang mit den Wünschen, sondern mit den Zielen, die ihr wirklich wichtig sind.

Der Frage nach der Bedeutung formal-moralischer Verpflichtung und interpersonaler Verantwortung sind wir im Rahmen einer Zusatzuntersuchung (Keller, in Vorbereitung) nachgegangen, in der wir klären wollten, welchen Einfluß die spezifische Dilemmakonstellation auf unsere Ergebnisse hat. Jeweils etwa 15 Probanden aus den Altersgruppen der Längsschnittuntersuchung (7, 9, 12 und 15 Jahre) wurde das Freundschaftsdilemma mit nur einer Änderung vorgelegt: Das Versprechen war dem neuen Kind statt dem Freund gegeben worden. In diesem Falle konfligierte also eine strikte moralische Verpflichtung mit einer interpersonalen Verantwortung. Erste Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, daß die Begründungen der praktischen Entscheidungen und der moralischen Urteile mit den in der Längsschnittuntersuchung gegebenen beinahe identisch sind. Die Entscheidungsrichtung ist bei den 7- und 15jährigen in beiden Untersuchungen sehr ähnlich: Die 7jährigen Kinder entschieden meist, daß die Protagonistin mit dem neuen Kind ins Kino geht, weil es Spaß macht oder weil es ein schöner Film ist. Auf das Versprechen wurde in dieser Altersgruppe überhaupt nicht Bezug genommen. Umgekehrt entschieden die 15jährigen dominant, daß die Protagonistin trotz des Versprechens zur Freundin gehen würde, wenn die Freundin ihre Hilfe braucht. Dies gilt tendenziell auch schon für die 12jährigen Probanden. In der Altersgruppe der 9jährigen verteilten sich die Entscheidungsrichtungen etwa gleich. Doch bezogen sich die Probanden in der Entscheidung für das Kino auf das Versprechen und betonten – wie auch die 9jährigen in der Längsschnittuntersuchung –, daß man ein Versprechen, das man zuerst gegeben hat, halten muß.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, daß Strukturen auch unabhängig von konkreten Aufgabenstellungen Geltung behalten. Strukturelle Deutungsschemata bleiben also gegenüber motivationalen Veränderungen der Situation erhalten – ein Befund, der die basalen kognitiv-strukturtheoretischen Annahmen bestätigt. Er weist auf die Notwendigkeit hin, Kompetenzaspekte und performanzbestimmende Faktoren in einer umfassenden Theorie der Entwicklung zu berücksichtigen. Diese Aufgabe, die in der kognitiven Entwicklungstheorie neuerdings stärker bearbeitet wurde (vgl. Chandler & Chapman, 1991; Edelstein & Hoppe-Graff, 1993; Smith, 1993), ist auch vordringlich für die zukünftige Forschung zur sozialen und moralischen Kognition.

Literatur

- Adalbjarnardóttir, S. (1988). *Children's communicative actions in conflict situations with teachers and classmates: A developmental study*. Dissertation, Harvard University, Cambridge, MA.
- Adalbjarnardóttir, S. & Selman, R. L. (1989). How children propose to deal with the criticism of their teachers and classmates: Developmental and stylistic variations. *Child Development*, 60, 539–550.
- Asendorpf, J. B. & Nunner-Winkler, G. (1992). Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduced their immoral behavior in real moral conflicts. *Child Development*, 63, 1223–1235.
- Asher, S. R. & Gottman, J. M. (Eds.). (1981). *The development of children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austin, J. L. (1975). *Wort und Bedeutung*. München: List Verlag.
- Baier, K. (1974). *Der Standpunkt der Moral*. Düsseldorf: Patmos.
- Baltes, P. B., Nesselroade, J. R., Schaie, K. W. & Labouvie, E. W. (1972). On the dilemma of regression effects in examining ability level-related differentials in ontogenetic patterns of intelligence. *Developmental Psychology*, 6, 78–84.
- Baumrind, D. (1986). Sex differences in moral reasoning: Response to Walker's (1984) conclusion that there are none. *Child Development*, 57, 511–521.
- Bearison, D. J. (1983). Who killed the epistemic subject. In W. Overton (Ed.), *The relationship between social and cognitive development* (pp. 143–146). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bearison, D. J. & Cassel, T. Z. (1975). Cognitive decentration and social codes: Communicative effectiveness in young children from differing family contexts. *Developmental Psychology*, 11, 29–36.
- Benhabib, S. (1989). Der verallgemeinerte und der konkrete Andere. Ansätze zu einer feministischen Moraltheorie. In E. List & H. Studer (Hrsg.), *Denkverhältnisse. Feminismus und Kritik* (S. 454–487). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Garden City, NY: Doubleday.
- Berkowitz, M. W. (Ed.). (1985). *Peer conflict and psychological growth*. New Directions for Child Development, No. 29. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Berkowitz, M. W. & Keller, M. (1994). Transitional processes in social cognitive development: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 447–467.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Berndt, T. (1993). *The morality of friendship*. Vortrag zum 60. Kongreß der Society for Research in Child Development, New Orleans, LA, April 1993.
- Bertram, H. (1978). *Gesellschaft, Familie und moralisches Urteil*. Weinheim: Beltz.
- Bertram, H. (1980). Moralische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 717–744). Weinheim: Beltz.
- Bertram, H. (Hrsg.). (1986). *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bigelow, B. J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive developmental study. *Child Development*, 48, 246–253.
- Bjarnasson, D. (1974). *A study of the intergenerational difference in the perception of stratification in urban Iceland*. Diplomarbeit, University of Keele.
- Björnsson, S., Edelstein, W. & Kreppner, K. (1977). *Explorations in social inequality. Stratification dynamics in social and individual development in Iceland*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Studien und Berichte, Nr. 38).
- Blasi, A. (1977). *Responsibility story test scoring manual*. Unveröff. Manuskript, University of Massachusetts, Boston, MA.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action. A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1–45.

- Blasi, A. (1982). Kognition, Erkenntnis und das Selbst. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation* (S. 289–319). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178–210.
- Blasi, A. (1984a). Moral identity: Its role in moral functioning. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 128–139). New York: Wiley.
- Blasi, A. (1984b). Autonomie im Gehorsam. Der Erwerb von Distanz im Sozialisationsprozeß. In W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen* (S. 300–347). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blasi, A. (1986). Psychologische und philosophische Definition der Moral. Schädliche Einflüsse der Philosophie auf die Moralpsychologie. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Zur Bestimmung der Moral* (S. 55–85). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blasi, A. (1993). Die Entwicklung der Identität und ihre Folgen für moralisches Handeln. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 119–147). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blasi, A. & Oresick, R. G. (1986). Emotion and cognition in self-inconsistency. In D. J. Bearison & H. Zimiles (Eds.), *Thought and emotion* (pp. 147–166). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Blum, L. A. (1980). *Friendship, altruism and morality*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, Bd. 1 (S. 80–146). Reinbek: Rowohlt.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 263–269.
- Bortz, J. (1985). *Lehrbuch der Statistik*. Berlin: Springer-Verlag.
- Boyes, M. & Walker, L. J. (1988). Implications of cultural diversity for the universality claims of Kohlberg's theory of moral reasoning. *Human Development*, 31, 44–59.
- Brandt, R. A. (1979). *A theory of the good and the right*. New York: Oxford University Press.
- Brink, J. (1991). *Ähnlichkeiten und Unterschiede im Entscheiden und Bewerten in einem Freundschaftskonflikt unter gleichaltrigen Kindern in vier verschiedenen Kulturen*. Diplomarbeit, Freie Universität Berlin.
- Broughton, J. (1978). Development of concepts of self, mind, reality and knowledge. In W. Damon (Ed.), *Social cognition* (pp. 75–100). New Directions for Child Development, No. 1. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bruner, J. S., Olver, R. R. & Greenfield, P. M. (1971). *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Buss-Saunders, E. (1979). *Children's thought about parents. A developmental study*. Unveröff. Dissertation, Harvard Graduate School of Education.
- Case, R. & Edelstein, W. (1993). Introduction: Structural approaches to individual differences. In R. Case & W. Edelstein (Eds.), *The new structuralism in cognitive development* (pp. 1–10). Contributions to Human Development, Vol. 23. Basel: Karger.
- Case, R., Okamoto, Y., Henderson, B. & McKeough, A. (1993). Individual variability and consistency in cognitive development: New evidence for the existence of central conceptual structures. In R. Case & W. Edelstein (Eds.), *The new structuralism in cognitive development* (pp. 71–100). Contributions to Human Development, Vol. 23. Basel: Karger.
- Chandler, M. & Chapman, M. (Eds.). (1991). *Criteria for competence. Controversies in the conceptualization and assessment of children's abilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chapman, M. (1986). The structure of exchange: Piaget's sociological theory. *Human Development*, 29, 181–194.
- Chapman, M. (1992). Equilibration and the dialectics of organization. In H. Beilin & P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory* (pp. 39–60). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chomsky, N. (1980). On cognitive structures and their development: A reply to Piaget. In M. Piatelli-Palmarini (Ed.), *Language and learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky* (pp. 35–54). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cicchetti, D. & Hesse, P. (Eds.). (1982). *Emotional development*. New Directions for Child Development, No. 16. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment. Vol. 1: Theoretical foundations and research validation*. New York: Cambridge University Press.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., & Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48, 1–96.

- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hewer, A., Candee, D., Gibbs, J. & Power, C. (1987). *The measurement of moral judgment. Vol. II: Standard issue scoring manual*. New York: Cambridge University Press.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Cortese, A. J. (1984). Standard issue scoring of moral reasoning: A critique. *Merrill-Palmer Quarterly*, 30, 227–246.
- Cowan, P. A. (1978). *Piaget with feeling*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Cowan, P. A. (1982). The relationship between emotional and cognitive development. In D. Cicchetti & P. Hesse (Eds.), *Emotional development* (pp. 49–82). New Directions for Child Development, No. 16. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. (Deutsch: Die soziale Welt des Kindes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1984.)
- Damon, W. (1982). Zur Entwicklung der sozialen Kognition des Kindes. Zwei Zugänge zum Verständnis von sozialer Kognition. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation* (S. 110–145). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Damon, W. (1983). The nature of social-cognitive change in the developing child. In W. F. Overton (Ed.), *The relationship between social and cognitive development* (pp. 103–141). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Damon, W. (1984a). Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 109–127). New York: Wiley.
- Damon, W. (1984b). Struktur, Veränderlichkeit und Prozeß in der sozial-kognitiven Entwicklung des Kindes. In W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen* (S. 63–112). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Damon, W. & Hart, D. (1986). Stability and change in children's self-understanding. *Social Cognition*, 4, 102–118.
- Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Damon, W. & Killen, M. (1982). Peer interaction and the process of change in children's moral reasoning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 347–367.
- Davidson, P., Turiel, E. & Black, A. (1983). The effect of stimulus familiarity and the use of criteria and justifications in children's social reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 49–65.
- Döbert, R. (1986). Wider die Vernachlässigung des „Inhalts“ in den Moraltheorien von Kohlberg und Habermas. Implikationen für die Relativismus/Universalismus-Kontroverse. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Zur Bestimmung der Moral* (S. 86–125). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Döbert, R. (1987). Horizonte der an Kohlberg orientierten Moralforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 491–512.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1978). Performanzbestimmende Aspekte des moralischen Bewußtseins. In G. Portele (Hrsg.), *Sozialisation und Moral* (S. 101–121). Weinheim: Beltz.
- Dunn, J. (1985). *Sisters and brothers*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dunn, J. (1991). Young children's understanding of other people: Evidence from observations within the family. In D. Frye & C. Moore (Eds.), *Children's theories of mind* (pp. 97–114). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eckensberger, L. H. (1983). Research on moral development. *The German Journal of Psychology*, 7 (3), 195–244.
- Eckensberger, L. H. (1986). *Zur Tiefenstruktur des moralischen Urteils in handlungstheoretischen Termini*. Vortrag auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Heidelberg.
- Eckensberger, L. H. (1993). Moralische Urteile als handlungsleitende soziale Regelsysteme im Spiegel der kulturvergleichenden Forschung. In A. Thomas (Hrsg.), *Einführung in die kulturvergleichende Psychologie* (S. 259–295). Göttingen: Hogrefe.
- Eckensberger, L. H. & Burgard, P. (1986). *Zur Beziehung zwischen Struktur und Inhalt in der Entwicklung des moralischen Urteils aus handlungstheoretischer Sicht*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes (Arbeiten der Fachrichtung Psychologie, Nr. 77).
- Eckensberger, L. H. & Meacham, J. (1984). The essentials of action theory. A framework for discussion. *Human Development*, 27, 166–172.

- Eckensberger, L. H. & Reinshagen, H. (1980). Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils. Ein Versuch ihrer Reinterpretation im Bezugsrahmen handlungstheoretischer Konzepte. In L. H. Eckensberger & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Methoden, Anwendung* (S. 65–131). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eckensberger, L. H. & Silbereisen, R. K. (1980). Einleitung: Handlungstheoretische Perspektiven für die Entwicklungspsychologie Sozialer Kognitionen. In L. H. Eckensberger & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung* (S. 11–45). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Edelstein, W. (1979). *Project Child Development and Social Structure*. Vortrag auf dem Congress of the Scandinavian Association of Psychology, Reykjavik.
- Edelstein, W. (1983). Cultural constraints on development and the vicissitudes of progress. In F. S. Kessel & A. W. Siegel (Eds.), *The child and other cultural inventions* (pp. 48–81). New York: Praeger.
- Edelstein, W. (1993). Soziale Konstruktion und die Äquilibration kognitiver Strukturen: Zur Entstehung individueller Unterschiede in der Entwicklung. In W. Edelstein & S. Hoppe-Graff (Hrsg.), *Die Konstruktion kognitiver Strukturen* (S. 92–196). Bern: Huber.
- Edelstein, W. (1995). The social construction of cognitive development. In G. Noam & K. Fischer (Eds.), *Development and vulnerability in close relationships*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Edelstein, W., Grundmann, M., Hofmann, V. & Schellhas, B. (1992). *Family determinants and cognitive consequences of the development of anxiety and depression*. Poster auf der Vth European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, 6.–9. September.
- Edelstein, W. & Keller, M. (1982). Perspektivität und Interpretation: Zur Entwicklung sozialen Verstehens. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation* (S. 9–43). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Edelstein, W. & Keller, M. (1985). Fairness and care: A contradiction? In C. J. Brainerd & V. F. Reyna (Eds.), *Developmental psychology* (pp. 325–342). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Edelstein, W., Keller, M., Essen, C. von & Mönnig, M. (1986). Moralische Sensibilität, Handlungsentscheidung und moralische Konsistenz. In F. Oser, W. Althof & D. Garz (Hrsg.), *Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen* (S. 44–66). München: Kindt Verlag.
- Edelstein, W., Keller, M. & Schröder, E. (1990). Child development and social structure: Individual differences in development. In P. B. Baltes, D. L. Featherman & R. M. Lerner (Eds.), *Life-span development and behavior*, Vol. 10 (pp. 152–185). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Edelstein, W., Keller, M. & Wahlen, K. (1977). *Projekt Kindliche Entwicklung und soziale Struktur: Zwischenbericht für die Grundsatzkonferenz*. Unveröff. Manuskript, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Edelstein, W., Keller, M. & Wahlen, K. (1984). Structure and content in social cognition: Conceptual and empirical analyses. *Child Development*, 55, 1514–1526.
- Edelstein, W. & Noam, G. (1982). Regulatory structures of the self and „postformal“ stages in adulthood. *Human Development*, 25, 407–422.
- Edelstein, W. & Nunner-Winkler, G. (Hrsg.). (1986). *Zur Bestimmung der Moral*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Edelstein, W., Nunner-Winkler, G. & Noam, G. (Hrsg.). (1993). *Moral und Person*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Edelstein, W., Schröder, E., Kliegl, R., Spellbrink, W., Zebergs, D. & Baker, D. (1984). Kindliche Entwicklung und Soziale Struktur. In Grossmann, K. & Lütkenhaus, P. (Hrsg.), *Bericht über die 6. Tagung Entwicklungspsychologie*, Bd. 2 (S. 274–295). Göttingen: Hogrefe.
- Edwards, C. (1981). The comparative study of the development of moral judgment and reasoning. In R. Munroe & B. Whiting (Eds.), *Handbook of cross-cultural human development* (pp. 140–158). New York: Garland.
- Eisenberg, N. (1982). The development of reasoning regarding prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 219–249). New York: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Boehnke, K., Silbereisen, R. K. & Schuler, P. (1985). The development of prosocial behavior and cognitions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 16, 69–82.
- Eisenberg, N., Lennon, R. & Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 19, 846–855.
- Eisenberg-Berg, N. & Neal, C. (1979). Children's moral reasoning about their spontaneous prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 15, 228–229.

- Elkind, D. (1970). Egocentrism in adolescence. In J. F. Rosenblith & W. Allinsmith (Eds.), *The causes of behavior*. Boston: Allyn and Bacon.
- Emmet, D. (1966). *Rules, roles and relations*. Boston: Beacon Press.
- Enright, R. D., Santos, M. J. D. & Al-Mabuk, R. (1989). The adolescent as a forgiver. *Journal of adolescence*, 12, 95–110.
- Enright, R. D. (1991). The moral development of forgiveness. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 1 (pp. 123–152). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. *American Psychologist*, 18, 404–416.
- Epstein, S. (1984). Controversial issues in emotion theory. In P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology* (pp. 64–88). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Feldman, D. H. (1980). *Beyond universals in cognitive development*. Norwood, NJ: Ablex.
- Feldman, N. S. & Ruble, D. N. (1981). The development of person perception: Cognitive and social factors. In S. S. Brehm, S. M. Kassir & F. X. Gibbons (Eds.), *Developmental social psychology: Theory and research* (pp. 191–210). New York: Oxford University Press.
- Feshbach, N. D. (1978). Studies of empathic behavior in children. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research*, Vol. 8 (pp. 1–47). New York: Academic Press.
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477–531.
- Fischer, K. W. (1983). Illuminating the processes of moral development. In A. Colby, L. Kohlberg, J. Gibbs & M. Lieberman. A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48 (1–2), 97–106.
- Flapan, D. (1968). *Children's understanding of social interaction*. New York: Teachers College Press.
- Flavell, J. H. (1971). Stage related properties of cognitive development. *Cognitive Psychology*, 2, 421–453.
- Flavell, J. H. (1982a). Structures, stages, and sequences in cognitive development. In W. A. Collins (Ed.), *The concept of development* (pp. 1–28). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1982b). On cognitive development. *Child Development*, 53, 1–10.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Flavell, J. H. (1992). Perspectives on perspective taking. In H. Beilin & P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory* (pp. 107–139). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. & Ross, L. (Eds.). (1981). *Social cognitive development*. New York: Cambridge University Press.
- Flavell, J. H. & Wohlwill, J. F. (1969). Formal and functional aspects of cognitive development. In D. Elkind & J. H. Flavell (Eds.), *Studies in cognitive development* (pp. 67–120). New York: Oxford University Press.
- Foot, H. C., Chapman, A. J. & Smith, J. R. (Eds.). (1980). *Friendship and social relations in children*. New York: Wiley.
- Frankena, W. (1958). Obligation and motivation in recent moral philosophy. In A. I. Melden (Ed.), *Essays in moral philosophy* (pp. 40–81). Seattle: University of Washington Press.
- Frankena, W. (1981). *Analytische Ethik*. Herausgegeben von N. Hoerster. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Frankena, W. (1991). Wohlwollen und Gerechtigkeit. In G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Weibliche Moral*. Frankfurt: Campus.
- Frankfurt, H. (1982). *The importance of what we care about*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frankfurt, H. (1993). Die Notwendigkeit von Idealen. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 107–118). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Garvey, C. & Shantz, C. U. (1992). Conflict talk: Approaches to adversative discourse. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 93–121). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Gerson, R. R. & Damon, W. (1978). Moral understanding and children's conduct. In W. Damon (Ed.), *Moral development* (pp. 41–61). New Directions for Child Development, No. 2. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gert, B. (1983). *Die moralischen Regeln. Eine neue rationale Begründung der Moral*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geulen, D. (1977). *Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geulen, D. (Hrsg.). (1982). *Perspektivenübernahme und soziales Handeln*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Gibbard, A. (1992). *Wise choices, apt feelings*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbs, J. C. (1977). Kohlberg's stages of moral judgment: A constructive critique. *Harvard Educational Review*, 47, 43–61.
- Gibbs, J. C. (1991a). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's moral developmental theories. *Human Development*, 34, 88–104.
- Gibbs, J. C. (1991b). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's theories of morality. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 1 (pp. 183–222). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S. & Fuller, R. L. (1991). *Moral maturity. Measuring the development of socio-moral reflection*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gibbs, J. C. & Widamann, K. F. (1982). *Social intelligence. Measuring the development of socio-moral reflection*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gilligan, C. (1980). Justice and responsibility: Thinking about real dilemmas of moral conflict and choice. In C. Brusselsmans (Ed.), *Toward moral and religious maturity* (pp. 223–249). Morristown, NJ: Silver Burdett.
- Gilligan, C. (1984). *Die andere Stimme*. München: Piper.
- Gilligan, C. (1991). Moralische Orientierung und moralische Entwicklung. In G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Weibliche Moral* (S. 79–100). Frankfurt a.M.: Campus.
- Gilligan, C. & Murphy, J.M. (1979). Development from adolescence to adulthood: The philosopher and the dilemma of the fact. In D. Kuhn (Ed.), *Intellectual development beyond childhood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gilligan, C. & Wiggins, G. (1987). The origins of morality in early childhood relationships. In J. Kagan & S. Lamb (Hrsg.), *The emergence of morality in young children* (pp. 277–305). Chicago: The University of Chicago Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gouldner, A. W. (1984). *Reziprozität und Autonomie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Graham, S. & Weiner, B. (1986). From an attributional theory of emotion to developmental psychology: A round-trip ticket. *Social Cognition*, 4, 152–179.
- Gurucharri, C. & Selman, R. L. (1982). The development of interpersonal understanding during childhood, preadolescence, and adolescence. A longitudinal follow-up study. *Child Development*, 53, 924–927.
- Haan, N. (1978). Two moralities in action contexts: Relationship to thought, ego regulation, and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 286–305.
- Haan, N. (1985). Processes of moral development: Cognitive or social disequilibrium? *Developmental Psychology*, 21, 996–1006.
- Haan, N. (1991). Moral development and action from a social constructivist perspective. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 1 (pp. 251–273). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1991a). Gerechtigkeit und Solidarität. In G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Weibliche Moral* (S. 225–238). Frankfurt a.M.: Campus.
- Habermas, J. (1991b). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hamlyn, D. W. (1974). Person perception and our understanding of others. In T. Mischel (Ed.), *Understanding other persons* (pp. 1–36). Oxford: Basil Blackwell.
- Hare, R. M. (1952). *The language of morals*. Oxford: Oxford University Press.
- Hare, R. M. (1963). *Freedom and reason*. New York: Oxford University Press. (Deutsch: Freiheit und Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1983).
- Hare, R. M. (1981). *Moral thinking. Its levels, method, and point*. Oxford: Clarendon Press.
- Harman, G. (1981). *Das Wesen der Moral*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Harris, P. L. (1992). *Das Kind und die Gefühle*. Göttingen: Hogrefe.
- Hart, D. (1992). *Becoming men. The development of aspirations, values, and adaptational styles*. New York: Plenum.
- Hart, D. & Damon, W. (1984). Models of social cognitive development. *The Genetic Epistemologist*, 14, 1–18.
- Harter, S. (1983). Children's understanding of multiple emotions: A cognitive-developmental approach. In W. F. Overton (Ed.), *The relationship between social and cognitive development* (pp. 147–194). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Harter, S. (1986). Cognitive-developmental processes in the integration of concepts about emotions and the self. *Cognition*, 4, 119–151.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 4: Socialization, personality, and social development* (pp. 103–196). New York: Wiley.
- Helkama, K. (1988). Two studies of Piaget's theory of moral judgment. *European Journal of Social Psychology*, 18, 17–37.
- Higgins, E. T. & Parsons, J. E. (1983). Social cognition and the social life of the child: Stages as subcultures. In E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development* (pp. 15–62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Higgins, A., Power, C. & Kohlberg, L. (1984). The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 74–106). New York: Wiley.
- Higgins, E. T., Ruble, D. N. & Hartup, W. W. (Eds.). (1983). *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hildebrand, D. K., Laing, J. D. & Rosenthal, H. (1977). *Prediction analysis of cross classifications*. New York: Wiley.
- Hoffman, M. L. (1970). Moral development. In P. H. Mussen (Ed.), *Manual of child development* (pp. 261–359). New York: Wiley.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607–622.
- Hoffman, M. L. (1976). Empathy, role-taking, guilt and development of altruistic motives. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior* (pp. 124–143). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hoffman, M. L. (1978). Empathy, its development and prosocial implications. In C. B. Keasey (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 25 (pp. 169–217). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Hoffman, M. L. (1982). Affect and moral development. In D. Cicchetti & P. Hesse (Eds.), *Emotional development* (pp. 83–103). New Directions for Child Development, No. 16. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hoffman, M. L. (1983a). Affective and cognitive processes in moral internalization. In E. T. Higgins, D. Ruble & W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social behavior* (pp. 236–274). New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1983b). Empathy, guilt, and social cognition. In W. F. Overton (Ed.), *The relationship between social and cognitive development* (pp. 1–51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hoffman, M. L. (1984). Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 283–302). New York: Wiley.
- Hoffman, M. L. (1991a). Empathy, social cognition, and moral action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 1 (pp. 275–301). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hoffman, M. L. (1991b). Commentary. *Human Development*, 34, 105–110.
- Hofmann, V. (1991). *Die Entwicklung depressiver Reaktionen in Kindheit und Jugend. Eine entwicklungs-pathologische Längsschnittuntersuchung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hollos, M. (1974). *Growing up in Flathill. Social environment and cognitive development*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hollos, M. & Cowan, P. A. (1973). Social isolation and cognitive development: Logical operations and role-taking abilities in three Norwegian social settings. *Child Development*, 44, 630–641.
- Hopf, C. & Weingarten, E. (Hrsg.). (1984). *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hoppe-Graff, S. & Keller, M. (1988). Einheitlichkeit und Vielfalt in der Entwicklung des Freundschaftskonzepts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 20, 195–213.
- Hoppe, S., Schmid-Schönbein, C. & Seiler, T. B. (1977). *Entwicklungssequenzen: Theoretische, empirische und methodische Untersuchungen, Implikationen für die Praxis*. Bern: Huber.
- Hume, D. (1983). *An enquiry concerning the principles of morals*. Herausgegeben von J. B. Schneewind. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Huynh, H. (1978). Some approximate tests in repeated measures designs. *Psychometrika*, 43, 1582–1589.
- Huynh, H. & Feldt, L. S. (1976). Estimation of the Box corrections for the degrees of freedom from sample data in the randomized block, and split-plot designs. *Journal of Educational Statistics*, 1, 69–82.
- Jacobsen, T., Edelstein, W. & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 112–124.

- Kagan, J. & Lamb, S. (Eds.). (1987). *The emergence of morality in young children*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kahn, P. H. Jr. & Turiel, E. (1988). Children's conceptions of trust in the context of social expectations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 403–419.
- Kant, I. (1902 ff). *Gesammelte Schriften*. Herausgegeben von der Preußischen Akademie. Berlin: Reimer.
- Keasey, C. B. (1978). Children's developing awareness and usage of intentionality and motives. In C. B. Keasey (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, Vol. 25 (pp. 219–260). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Keller, M. (1976). *Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz: Zur Entwicklung der Rollenübernahme in der Familie*. Stuttgart: Klett.
- Keller, M. (1980). Soziale Kognition, moralisches Urteil und Ich-Prozesse. In L. H. Eckensberger & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung* (S. 163–183). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Keller, M. (1980). Entwicklungspsychologie sozialkognitiver Prozesse. In M. Waller (Hrsg.), *Jahrbuch 2, Entwicklungspsychologie* (S. 89–126). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Keller, M. (1982). Die soziale Konstitution sozialen Verstehens: Universelle und differentielle Aspekte. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation* (S. 266–285). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Keller, M. (1984a). Rechtfertigungen. Zur Entwicklung praktischer Erklärungen. In W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen* (S. 253–299). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Keller, M. (1984b). Resolving conflicts in friendship. The development of moral understanding in everyday life. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 140–158). New York: Wiley.
- Keller, M. (1985). *The role of perspective taking in the construction of meaning*. Beitrag zum Symposium über „The Social Constitution of Meaning in Interpersonal Communication“, Bad Homburg.
- Keller, M. (1986). Freundschaft und Moral: Zur Entwicklung der moralischen Sensibilität in Beziehungen. In H. Bertram (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie* (S. 195–223). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Keller, M. (1990). Zur Entwicklung moralischer Reflexion: Eine Kritik und Rekonzeptualisierung der Stufen des präkonventionellen moralischen Urteils in der Theorie von L. Kohlberg. In M. Knopf & W. Schneider (Hrsg.), *Entwicklung. Allgemeine Verläufe – Individuelle Unterschiede – Pädagogische Konsequenzen. Festschrift für Franz Emanuel Weinert* (S. 19–44). Göttingen: Hogrefe.
- Keller, M. & Adalbjarnardóttir, S. (in Vorbereitung). *Early moral reasoning about a parent-child conflict*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Keller, M. & Berkowitz, M. (1989). *Micro-developmental processes in the longitudinal development of moral sensibility*. Poster auf der Conference of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.
- Keller, M., Brink, J. & Rosenfeld, H. (1991). *Manual zur Inhaltsanalyse soziomoralischer Argumentationen*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Keller, M., Eckensberger, L. & Rosen, K. von (1989). A critical note on the conception of preconventional morality: The case of stage 2 in Kohlberg's theory. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 57–69.
- Keller, M. & Edelstein, W. (1986). Beziehungsverständnis und moralische Reflexion. Eine entwicklungspsychologische Untersuchung. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Zur Bestimmung der Moral* (S. 321–346). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Keller, M., & Edelstein, W. (1991). The development of socio-moral meaning making: Domains, categories, and perspective-taking. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 2 (pp. 89–114). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Keller, M. & Edelstein, W. (1993). Die Entwicklung eines moralischen Selbst von der Kindheit zur Adoleszenz. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 307–334). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Keller, M., Fang, Fu-xi, Fang, Ge & Schuster, P. (1992). *Fairness and care in the development of interpersonal and moral reasoning in Chinese children*. Vortrag auf dem 25. International Congress of Psychology, Brüssel, 19.–24. Juli 1992.
- Keller, M., Krettenauer, T., Schuster, P. & Sigurdardóttir, G. (1991). *Situationsspezifische Effekte in der frühen Entwicklung moralischen Denkens und moralischen Fühlens*. Vortrag auf der 10. Tagung für Entwicklungspsychologie, Köln, 23.–25. September 1991.

- Keller, M. & Reuss, S. (1984). An action-theoretical reconstruction of the development of social-cognitive competence. *Human Development*, 27, 211–220.
- Keller, M. & Reuss, S. (1986). Der Prozeß moralischer Entscheidungsfindung. Normative und empirische Voraussetzungen einer Teilnahme am moralischen Diskurs. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung* (S. 124–148). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Keller, M. & Reuss, S. (1990). Friendship, the emergence of socio-moral awareness and negotiation strategies: An action-theoretical approach. In C. Vandenplas-Holper & B. Campos (Eds.), *Interpersonal and identity development: New directions* (pp. 47–61). Porto: Instituto de Consulta Psicologica, Formacao e Desenvolvimento; Louvain-La-Neuve: Academia.
- Keller, M. & Wood, P. (1989). Development of friendship reasoning: A study of interindividual differences in intraindividual change. *Developmental Psychology*, 25, 820–826.
- Killen, M. (1991). Social and moral development in early childhood. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 2 (pp. 115–138). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order. 1. Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 6, 11–33.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347–480). Chicago, IL: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior* (pp. 31–53). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. Vol. 1: The philosophy of moral development*. San Francisco, CA: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development*. San Francisco, CA: Harper and Row.
- Kohlberg, L., Boyd, D. R. & Levine, C. (1986). Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Zur Bestimmung der Moral* (S. 205–240). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. & Candee, D. (1984). The relation of moral judgment to moral action. In J. L. Gewirtz & W. M. Kurtines (Eds.), *Morality, moral development, and moral behavior* (pp. 52–73). New York: Wiley.
- Kohlberg, L., Levine, C. & Hewer, A. (1983). *Moral stages: A current formulation and a response to critics*. Contributions to Human Development, Vol. 10. Basel: Karger.
- Kohlberg, L. & Nisan, M. (1984). Cultural universality of moral judgment: A longitudinal study in Turkey. In L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development* (pp. 582–593). San Francisco, CA: Harper and Row.
- Krappmann, L. (1991). Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 335–375). Weinheim: Beltz.
- Krappmann, L. (1992). Die Entwicklung vielfältiger sozialer Beziehungen unter Kindern. In A. E. Auhagen & M. v. Salisch (Hrsg.), *Zwischenmenschliche Beziehungen* (S. 37–58). Göttingen: Hogrefe.
- Krappmann, L. (1993a). Bedrohung des kindlichen Selbst in der Sozialwelt der Gleichaltrigen. Beobachtungen zwölfjähriger Kinder in natürlicher Umgebung. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 335–362). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krappmann, L. (1993b). *Incentives for moral development in children's peer negotiations – Results from a qualitative study in natural settings*. Vortrag auf dem Symposium „Effective and Responsible Teaching. Developmental Issues and Classroom Discourse“, 5th European Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Aix-en-Provence.
- Krebs, D. L. & Kohlberg, L. (1973). *Moral judgment and ego-controls as determinants of resistance to cheating*. Unveröff. Manuskript, Harvard University, Cambridge, MA.
- Krebs, D. L., Vermeulen, S. C. A., Carpendale, J. I. & Denton, K. (1991). Structural and situational influences on moral judgment: The interaction between stage and dilemma. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 2 (pp. 139–170). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Krettenauer, T. (1993). *Versuch einer Kennzeichnung psychologischer Bedingungen für die Genese von Wertorientierungen. Ein entwicklungspsychologischer Beitrag zur Wertewandel-Diskussion*. Diplomarbeit, Freie Universität Berlin.
- Kurdek, L. A. (1978). Perspective taking as the cognitive basis of children's moral development: A review of the literature. *Merrill-Palmer Quarterly*, 24, 3–28.

- Kurtines, W. & Greif, E. B. (1974). The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg's approach. *Psychological Bulletin*, 81, 453–470.
- Lange-Küttner, C. (1994). *Gestalt und Konstruktion*. Bern: Huber.
- Latané, B. & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York: Appleton-Century-Crofts.
- Lempert, W. (1982). Moralische Urteilsfähigkeit: Ebenen und Stufen, Anwendungsbereiche und Anwendungsbedingungen, Entwicklungspfade und Entwicklungskontexte. Zur Explikation und Extrapolation logischer und soziologischer Implikationen der Theorie Kohlbergs. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 2, 113–126.
- Lempert, W. (1986). Moralische Urteilsstufen und Niveaus sozialer Aggregation. In F. Oser, W. Althof & D. Garz (Hrsg.), *Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen* (S. 84–107). München: Kindt.
- Lempert, W. (1988). Soziobiographische Bedingungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40, 62–92.
- Lempert, W. (1993). Moralische Sozialisation im Beruf: Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozeßstrukturen, Untersuchungsstrategien. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 13, 2–35.
- Lidz, C. W. & Meyer Lidz, V. (1981). Piagets Psychologie der Intelligenz und die Handlungstheorie. In J. J. Loubser, R. C. Baum, A. Effrat & V. Meyer Lidz (Hrsg.), *Allgemeine Handlungstheorie* (S. 202–227). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Luhmann, N. (1989). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: Enke.
- Maccoby, E. E. (1983). Let's not overattribute to the attribution process: Comments on social cognition and behavior. In E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macmurray, J. (1961). *Persons in relation*. London: Faber & Faber.
- McNamee, S. (1978). Moral behavior, moral development, and motivation. *Journal of Moral Education*, 7, 27–32.
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Original: Mind, self and society. Chicago, IL: University of Chicago Press 1934.)
- Melden, A. S. (1977). *Rights and persons*. Berkeley: University of California Press.
- Miller, J. G. (1986). Early cross-cultural commonalities in social explanation. *Developmental Psychology*, 22, 514–520.
- Miller, J. G. & Bersoff, D. M. (1993). *Culture and affective closeness in the morality of caring*. Vortrag zum 60. Kongreß der Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.
- Miller, J. G., Bersoff, D. M. & Harwood, R. L. (1990). Perceptions of social responsibilities in India and in the United States: Moral imperatives or personal decisions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 33–47.
- Miller, M. (1986). *Kollektive Lernprozesse. Studien zur Ontogenese kommunikativen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Miller, P. H., Kessel, F. S. & Flavell, J. H. (1982). Denken über Leute, die über Leute denken, die über Leute denken. In D. Geulen (Hrsg.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln* (S. 153–167). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mischel, T. (1978). Das Äquilibrationsmodell von Piaget als Motivationstheorie. In G. Steiner (Hrsg.), *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. VII: Piaget und die Folgen* (S. 671–690). Zürich: Kindler.
- Montada, L. (1993). Moralische Gefühle. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 259–277). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Montada, L. (1989). Bildung der Gefühle? *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 293–312.
- Much, N. & Shweder, R. (1978). Speaking of rules: The analysis of culture in breach. In W. Damon (Ed.), *Moral development* (pp. 19–39). New Directions for Child Development, No. 2. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Neblett, W. (1981). *The role of feelings in morals*. Washington, D.C.: University Press of America.
- Neuhäuser, H. (1993). *Autorität und Partnerschaft. Wie Kinder ihre Eltern sehen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nisan, M. (1984). Content and structure in moral judgment: An integrative view. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 208–224). New York: Wiley.

- Nisan, M. (1993). Bilanzierte Identität. Moraliät und andere Identitätswerte. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 232–258). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nisan, M. & Kohlberg, L. (1982). Universality and variation in moral judgment: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey. *Child Development*, 53, 865–876.
- Noam, G. & Kegan, R. (1982). Soziale Kognition und Psychodynamik: Auf dem Weg zu einer klinischen Entwicklungspsychologie. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation* (S. 422–460). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nucci, L. P. (1977). *Social development: Personal, conventional and moral concepts*. Dissertation, University of California, Santa Cruz.
- Nucci, L. & Lee, J. (1993). Moral und personale Autonomie. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 69–103). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nucci, L. & Lee, J. (1993). Morality and personal autonomy. In G. Noam & T. Wren (Eds.), *The moral self* (pp. 123–148). Cambridge, MA: MIT Press.
- Nucci, L. P. & Nucci, M. (1982a). Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions. *Child Development*, 53, 403–412.
- Nucci, L. P. & Nucci, M. S. (1982b). Children's responses to moral and social conventional transgressions in free-play settings. *Child Development*, 53, 1337–1342.
- Nucci, L. P. & Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49, 400–407.
- Nunner-Winkler, G. (1984). Two moralities. A critical discussion of an ethic of care and responsibility versus an ethic of rights and justice. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 348–364). New York: Wiley.
- Nunner-Winkler, G. (Hrsg.). (1991). *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Nunner-Winkler, G. (1993). Die Entwicklung moralischer Motivation. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 278–303). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323–1338.
- Oser, F. (1981). *Moralisches Urteil in Gruppen, soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit. Stufen der interaktiven Entwicklung und ihre erzieherische Stimulation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oser, F. (1993). *Die mißachtete Freiheit moralischer Alternativen: Urteile über Handeln, Handeln ohne Urteile*. Freiburg (Schweiz): Pädagogisches Institut der Universität Freiburg (Berichte zur Erziehungswissenschaft, Nr. 95).
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Parsons, T. (1964). *Social structure and personality*. London: Collier-Macmillan.
- Peltzer, U. (1986). *Lawrence Kohlbergs Theorie des moralischen Urteils*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London: Allen & Unwin.
- Peters, R. S. (1971). Moral development: A plea for pluralism. In T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology* (pp. 237–267). New York: Academic Press.
- Peters, R. S. (1974). *Psychology and ethical development*. London: Allen & Unwin.
- Peters, R. S. (1979). Virtues and habits in moral education. In D. B. Cochrane, C. M. Hamm & A. C. Kazepides (Eds.), *The domain of moral education* (pp. 267–287). New York: Paulist Press.
- Piaget, J. (1972). *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Original: Le jugement moral chez l'enfant. Paris: Alcan 1932).
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. Herausgegeben von T. A. Brown & C. E. Kaegi. Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Series Ed.) & W. Kessen (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 1: *History, theory, and methods* (pp. 103–128). New York: Wiley.
- Puka, B. (1991a). Toward the redevelopment of Kohlberg's theory: Preserving essential structure, removing controversial content. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 1 (pp. 373–394). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Puka, B. (1991b). Interpretive experiments: Probing the care-justice debate in moral development. *Human Development*, 34, 61–80.

- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rest, J. R. (1983). Morality. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3: *Cognitive development* (pp. 556–629). New York: Wiley.
- Rest, J. R. (1984). The major components of morality. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 24–40). New York: Wiley.
- Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Reuss, S. & Becker, G. (1993). *Projekt Kohlberg-Rekonstruktion. Abschlußbericht*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Richards, D. A. J. (1971). *Reasons for action*. New York: Clarendon Press.
- Richards, M. (Ed.). (1974). *The integration of a child into a social world*. London: Cambridge University Press.
- Rosen, K. von (1987). *Structure and content aspects of moral reasoning: A qualitative analysis*. Diplomarbeit, Technische Universität Berlin.
- Rosenfeld, H. (1991). *Entwicklung von Entscheiden und Bewerten in einem Freundschaftskonflikt unter Gleichaltrigen. Exemplarische Analyse längsschnittlich erhobener Interviewdaten*. Diplomarbeit, Freie Universität Berlin.
- Ross, D. (1963). *Foundations of ethics*. Oxford: Clarendon Press.
- Saltzstein, H. D. (1976). Social influence and moral development. A perspective on the role of parents and peers. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior* (pp. 253–265). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts*. London: Cambridge University Press.
- Scheler, M. (1973). *Wesen und Formen der Sympathie*. Herausgegeben von M. S. Frings. 6. Aufl., Bern: Francke.
- Schellhas, B. (1993). *Die Entwicklung der Ängstlichkeit in Kindheit und Jugend. Befunde einer Längsschnittstudie über die Bedeutung der Ängstlichkeit für die Entwicklung der Kognition und des Schulerfolgs*. Berlin: edition sigma.
- Schopenhauer, A. (1916). Preisschrift über die Grundlage der Moral. In *Sämtliche Werke*, Bd. IV. Herausgegeben von J. Frauenstädt. Leipzig.
- Schröder, E. (1989). *Vom konkreten zum formalen Denken. Individuelle Entwicklungsverläufe im Alter von 7 bis 15 Jahren*. Bern: Huber.
- Schröder, E. (1993). Individuelle Konstruktion und kognitive Entwicklung: Eine Analyse der Veränderungen intraindividuellen Unterschiede. In W. Edelstein & S. Hoppe-Graff (Hrsg.), *Die Konstruktion kognitiver Strukturen* (S. 139–155). Bern: Huber.
- Schröder, E. & Edelstein, W. (1991). Intrinsic and external constraints on the development of cognitive competencies. In M. Chandler & M. Chapman (Eds.), *Criteria for competence: Controversy in the conceptualization and assessment of children's abilities* (pp. 131–152). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schröder, E. & Teo, T. (1992). *Individual differences in the development of the isolation of variables schema in an experimental and a „natural experiment“ context*. Poster auf der Vth European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, 6.–9. September 1992.
- Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schwartz, S. H. (1977). Normative influences on altruism. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 10 (pp. 221–279). New York: Academic Press.
- Scott, M. B. & Lyman, S. M. (1976). Praktische Erklärungen. In M. Auwärter, E. Kirsch & K. Schröder (Hrsg.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität* (S. 73–114). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seiler, T. B. (1978). Grundlegende Entwicklungstätigkeiten und ihre regulative systemerzeugende Interaktion. In G. Steiner (Hrsg.), *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*. Bd. VII: *Piaget und die Folgen* (S. 628–645). Zürich: Kindler.
- Selman, R. (1976). Toward a structural analysis of developing interpersonal relations. In A. D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Development* (pp. 156–200). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Original: The growth of interpersonal understanding. New York: Academic Press).
- Selman, R. L., Beardslee, W., Schultz, L. H., Krupa, M. & Podorefsky, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 22, 450–459.
- Selman, R. L. & Byrne, D. F. (1973). *Manual for scoring stages of social role-taking in moral and non-moral social interviews*. Unveröff. Manuskript, Harvard University, Cambridge, MA.

- Selman, R. L. & Damon, W. (1975). The necessity (but insufficiency) of social perspective-taking for conceptions of justice at three early levels. In D. J. De Palma & J. Foley (Eds.), *Moral development. Current theory and research* (pp. 57–73). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Selman, R. & Jaquette, D. (1977). *The development of interpersonal awareness. A manual constructed by the Harvard-Judge Baker Social Reasoning Project*. Harvard University, Cambridge, MA.
- Shantz, C. U. (1975). The development of social cognition. In E. M. Hetherington (Ed.), *Review of child development research*, Vol. 5 (pp. 257–324). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Shantz, C. U. (1982). Children's understanding of social rules and the social context. In F. C. Serafica (Ed.), *Social-cognitive development in context* (pp. 167–198). New York: Guilford Press.
- Shantz, C. U. (1983). Social cognition. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3: *Cognitive development* (pp. 495–555). New York: Wiley.
- Shweder, R. A., Mahapatra, M. & Miller, J. G. (1987). Culture and moral development. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of moral concepts in young children* (pp. 1–83). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Shweder, R. A., Turiel, E. & Much, N. C. (1980). The moral intuitions of the child. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development* (pp. 288–305). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Singer, M. G. (1975). *Verallgemeinerung in der Ethik. Zur Logik moralischen Argumentierens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development*, 52, 1333–1336.
- Smetana, J. G. (1982). *Concepts of self and morality*. New York: Praeger.
- Smetana, J. G. (1988). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. *Child Development*, 59, 321–335.
- Smetana, J., Killen, M. & Turiel, E. (1991). Children's reasoning about interpersonal and moral conflicts. *Child Development*, 62, 629–644.
- Smith, A. (1976). *The theory of moral sentiments*. Herausgegeben von D. D. Raphael & A. L. Macfie. Oxford: Clarendon.
- Smith, L. (1993). *Necessary knowledge. Piagetian perspectives on constructivism*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social-cognitive development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97, 202–232.
- Snyder, S. S. & Feldman, D. H. (1977). Internal and external influences on cognitive developmental change. *Child Development*, 48, 937–943.
- Snyder, S. S. & Feldman, D. H. (1984). Phases of transition in cognitive development: Evidence from the domain of spatial representation. *Child Development*, 55, 981–989.
- Spellbrink, W. (1984). *Abwehr- und Bewältigungsprozesse von der mittleren Kindheit bis zur frühen Adoleszenz*. Diplomarbeit, Technische Universität Berlin.
- Stelzl, I. (1992). *Fehler und Fallen der Statistik*. Bern: Huber.
- Strawson, P. (1978). Freiheit und Übelnehmen. In U. Pothast (Hrsg.), *Seminar: Freies Handeln und Determinismus* (S. 201–233). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Sykes, G. M. & Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological Review*, 22, 664–670.
- Teo, T., Becker, G., Reuss, S. & Edelstein, W. (1993). *Consistency and context specificity in the development of moral judgment: A reanalysis of Kohlberg's longitudinal data*. Poster auf der VI. European Conference on Developmental Psychology, Bonn.
- Thomas, L. (1989). *Living morally*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Toulmin, S. E. (1969). *The uses of argument*. London: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. E. (1974). Rules and their relevance for understanding human behavior. In T. Mischel (Ed.), *Understanding other persons* (pp. 185–215). Oxford: Blackwell.
- Tugendhat, E. (1984). *Probleme der Ethik*. Stuttgart: Reclam.
- Tugendhat, E. (1993a). Die Rolle der Identität in der Konstitution der Moral. In: W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 33–47). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tugendhat, E. (1993b). *Vorlesungen über Ethik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Turiel, E. (1974). Conflict and transition in adolescent moral development. *Child Development*, 45, 14–29.
- Turiel, E. (1975). The development of social concepts: Mores, customs and conventions. In D. J. De Palma & J. M. Foley (Eds.), *Moral development: Current theory and research* (pp 7–37). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Turiel, E. (1978). The development of concepts of social structure: Social convention. In J. Glick & K. A. Clarke-Stewart (Eds.), *The development of social understanding* (pp. 25–107). New York: Gardner Press.
- Turiel, E. (1979). *Social-cognitive development: Domains and categories*. Vortrag auf dem 9. Annual Symposium der Jean Piaget Society, Philadelphia, PA.
- Turiel, E. (1980). The development of social-conventional and moral concepts. In M. Windmiller, N. Lambert & E. Turiel (Eds.), *Moral development and socialization* (pp. 69–106). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Turiel, E. (1983a). *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1983b). Domains and categories in social cognitive development. In W. Overton (Ed.), *The relationship between social and cognitive development* (pp. 53–90). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Turiel, E. & Davidson, P. (1986). Heterogeneity, inconsistency, and asynchrony in the development of cognitive structures. In I. Levin (Ed.), *Stage and structure: Reopening the debate* (pp. 106–143). Norwood, NJ: Ablex Press.
- Turiel, E., Killen, M. & Helwig, C. C. (1987). Morality: Its structure, functions, and vagaries. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 155–243). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Turiel, E. & Smetana, J. G. (1984). Social knowledge and action: The coordination of domains. In J. L. Gewirtz & W. M. Kurtines (Eds.), *Morality, moral development, and moral behavior* (pp. 261–282). New York: Wiley.
- Turiel, E., Smetana, J. G. & Killen, M. (1991). Social contexts in social cognitive development. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 2 (pp. 307–332). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Valtin, R. (1991). *Mit den Augen der Kinder*. Reinbek: Rowohlt.
- Wahl, K., Honig, M.-S. & Gravenhorst, L. (1982). *Wissenschaftlichkeit und Interesse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Walker, L. J. (1980). Cognitive and perspective taking prerequisites for moral development. *Child Development*, 51, 131–139.
- Walker, L. J. (1986). Experimental and cognitive sources of moral development in adulthood. *Human Development*, 29, 113–124.
- Walker, L. J. (1989). A longitudinal study of moral reasoning. *Child Development*, 60, 157–166.
- Walker, L. J. (1991a). Sex differences in moral reasons. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 2 (pp. 333–364). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Walker, L. J. (1991b). Geschlechtsunterschiede in der Entwicklung des moralischen Urteils. In G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Weibliche Moral* (S. 109–120). Frankfurt a.M.: Campus.
- Walker, L. J. & Taylor, J. H. (1991). Stage transitions in moral reasoning: A longitudinal study of developmental processes. *Developmental Psychology*, 27, 330–337.
- Walker, L. J., de Vries, B. & Trevethan, S. D. (1987). Moral stages and moral orientations in real-life and hypothetical dilemmas. *Child Development*, 58, 842–858.
- Waller, M. (1978). *Soziales Lernen und Interaktionskompetenz*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Weinstein, E. A. (1969). The development of interpersonal competence. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 112–126). Chicago, IL: Rand McNally.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weston, D. & Turiel, E. (1980). Act-rule relations: Children's concepts of social rules. *Developmental Psychology*, 16, 417–424.
- Williams, B. (1973). *Problems of the self*. New York: Cambridge University Press.
- Wren, T. E. (1990). The possibility of convergence between moral psychology and metaethics. In T. E. Wren (Ed.), *The moral domain. Essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences* (pp. 15–37). Cambridge, MA: MIT Press.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Youniss, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation* (S. 178–209). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Youniss, J. (1984). Moral, kommunikative Beziehungen und die Entwicklung der Reziprozität. In W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen* (S. 34–60). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Youniss, J. (1983). Piaget and the self constituted through relations. In W. F. Overton (Ed.), *The relationship between social and cognitive development* (pp. 201–227). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Youniss, J. & Damon, W. (1992). Social construction in Piaget's theory. In H. Beilin & P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory* (pp. 267–286). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Youniss, J. & Volpe, J. (1978). A relational analysis of friendship. In W. Damon (Ed.), *Social cognition* (pp. 1–22). New Directions for Child Development, No. 1. San Francisco, CA: Jossey-Bass.