

In D. Horster & J. Oelkers (Hrsg.) (2005), *Pädagogik und Ethik* (S. 149–172). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Monika Keller

Moralentwicklung und moralische Sozialisation*

In diesem Beitrag möchte ich zunächst eine historische Reflexion auf das Thema der Moralentwicklung vornehmen und dann gegenwärtige Positionen und Fragestellungen anhand meiner eigenen Forschungen zum Thema Moralentwicklung aufzeigen. Ich werde dabei die Beziehung zwischen Kognition und Emotion diskutieren und eine handlungstheoretische Rekonzeptualisierung von Kohlbergs Theorie darstellen, in der Kognition und Emotion berücksichtigt sind, und diese Theorie anhand von kulturvergleichenden Längsschnitt- und Querschnittuntersuchungen empirisch belegen. Schließlich skizziere ich die Bedingungen des moralischen Lernens in unterschiedlichen sozialen Kontexten.

Kognition und Emotion: ein historischer Rückblick

Als vor fast vierzig Jahren der Entwicklungspsychologe Lawrence Kohlberg, der in der Nachfolge Jean Piagets als Begründer der modernen entwicklungspsychologischen Moralforschung gilt, seine Untersuchungen zum moralischen Urteil begann, sah er sich mit wissenschaftlichen Positionen konfrontiert, in denen moralische Gefühle im Zentrum des Interesses standen. In der Lerntheorie wurde der Mensch als eine „black-box“ beziehungsweise „tabula rasa“ angesehen, und moralische Entwicklung wurde als Prozess der Anpassung an die Regeln der Gesellschaft verstanden. Diese Anpassung war das Produkt sozialer Lernprozesse, in denen positive und negative Verstärkungen wie Lob und Tadel und später – in der sozialen Lerntheorie – das Lernen am Modell eine zentrale Rolle spielten. Moralischen Gefühlen kam dabei eine besondere Bedeutung zu: Schuld- und Schamgefühle galten als Ergebnis negativer Verstärkungen beziehungsweise als Ergebnis von Tadel oder Sanktionen, empathische und prosoziale Gefühle waren Ergebnis positiver Verstärkungen, das heißt von Lob oder Vorbildwirkungen.

Auch in der psychoanalytischen Theorie Freuds, auf die die Lerntheorie später zurückgriff, standen moralische Gefühle im Zentrum: Scham und Schuld wurden dem so genannten Über-Ich zugesprochen, das durch die Verinnerlichung elterlicher Autorität und gesellschaftlicher Normen dem System der Triebe abgerungen wurde. Positive moralische Gefühle waren in einem kleinen Teil dieses Über-Ichs verankert, dem Bereich der Ich-Ideale. In der Vereinigung von lerntheoretischer und psychoanalytischer Tradition war dieser Prozess der Verinnerlichung sozialer Normen von besonderer Bedeutung. In beiden Theorieansätzen hatten Denken und Vernunft mit einem Konzept von freiwilliger Selbstbindung und moralischer Autonomie keinen Spielraum.

Kohlberg (1969, 1996) entwarf mit dem kognitionstheoretischen Ansatz der Moralentwicklung eine radikale Gegenposition. Sie gründete auf den Arbeiten des Schweizer Psychologen Jean Piaget (1932/1973), dessen kognitiver Ansatz der Moralforschung in der philosophischen Tradition von Kant auch heute noch bedeutsam ist. Im Mittelpunkt dieser Theorie steht nicht die „black-box“, sondern der denkende und interpretierende Mensch. Dieser Mensch wird nicht als das blinde Produkt von Verstärkungsprozessen oder als Resultat widerstreitender Triebenergien verstanden, sondern als ein Wesen, das seine Vernunft einsetzen kann und sein Handeln unter Berufung auf die Gründe rechtfertigt. Diese Gründe müssen, wenn sie moralisch gültig sein sollen, für alle Menschen gelten, also universalisierbar sein. In der philosophischen Tradition Kants nimmt Kohlberg eine Perspektive ein, in der jeder Mensch als gleichwertiges Subjekt mit moralischen Ansprüchen gesehen wird und weder Personen noch bestimmte Gruppen ausgegrenzt werden dürfen. In den Prozess einer moralischen Urteilsfindung und Konfliktlösung müssen die Perspektiven aller am Konflikt Beteiligten einbezogen und berücksichtigt werden. Kohlbergs rationalistisch-kognitivistische Grundposition des moralischen Universalismus entstand theoretisch als Reaktion auf die wissenschaftliche Position des normenkonformen „blinden“ Menschen und praktisch als Reaktion auf das Nazi-Deutschland des Zweiten Weltkrieges, in dem es durch den Ausschluss von Gruppen als moralische Subjekte zu einem moralischen Debakel gekommen war.

* Diese Arbeit ist in Kooperation mit Wolfgang Edelstein, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, und Fang Fu-xi und Fang, Ge, Chinesische Akademie der Wissenschaften, Peking, in der Abteilung Adaptives Verhalten und Kognition, Prof. Dr. Gerd Gigerenzer, entstanden.

Im Zentrum von Kohlbergs Theorie stehen nicht mehr moralische Gefühle, sondern moralisches Denken. Moralische Urteile sind Begründungen dafür, warum bestimmte Handlungen moralisch richtig sind, warum in bestimmten Situationen bestimmten Gründen der Vorzug gegeben werden muss und warum bestimmte Gründe für alle Personen gleichermaßen Geltung haben. Die Theorie befasst sich mit der Frage, wie der Mensch im Verlauf der Entwicklung die Fähigkeit zur moralischen Begründung entwickelt und wie moralische Autonomie entsteht, die nicht nur Regel-Befolgung, sondern eine kritische Reflexion der Regeln erlaubt. Ein solches Konzept von moralischer Autonomie ist bereits in Piagets Arbeiten angelegt.

Zwei Formen der Moral nach Piaget

Piaget (1932/1973) unterscheidet im Entwicklungsprozess zwei idealtypische Formen der Moral, die auf unterschiedlichen Formen der Perspektivenübernahme beruhen und in unterschiedlichen Formen von sozialen Beziehungen verankert sind (vgl. Schaubild 1).

Schaubild 1: Entwicklungsstufen der Moral nach Piaget

Kindliche Moral	Egozentrisch, subjektiv und heteronom Produkt der unilateralen Beziehungen zwischen Eltern und Kind Regeln im Zwang begründet
Moral des Heranwachsenden	Reziprozität, Gleichheit, Autonomie Produkt der kooperativen Beziehungen zwischen Gleichaltrigen Regeln verhandelbar

Die kindliche Moral wird als egozentrisch, heteronom und subjektiv gekennzeichnet. Sie ist in den unilateralen Macht-Beziehungen zwischen Eltern und Kind verankert, in der zunächst einer der Partner (die Eltern) Verhaltensmaximen setzt, die der andere (das Kind) befolgt. Diese Regeln haben nach Piaget für das Kind zunächst absolute Geltung. Ihre Geltung ist durch die besondere Autorität der Eltern begründet, die auf die Mischung von Liebe und Furcht zurückgeht, die Kinder an die Eltern bindet. Demgegenüber ist die Moral des Heranwachsenden eine autonome Moral, die auf Reziprozität und Gleichheit beruht. Die moralische Autonomie wird in den kooperativen Beziehungen zwischen Gleichaltrigen erworben. In diesen Beziehungen beruht der Respekt vor Regeln auf gemeinsam getroffenen Übereinkünften, und Regeln werden als verhandelbar gesehen. Erst durch die Erfahrung von Kooperation in den symmetrisch-egalitären Beziehungen der Gruppe von Gleichaltrigen wird die Geltung von Regeln unabhängig von ihrer Setzung durch Autoritäten erfahren. Die autonome Moral beruht auf der Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivenübernahme und ist das Produkt gemeinsamer Handlungen, die nicht durch Zwang bestimmt sind. Dadurch wird der kindliche Egozentrismus überwunden und durch die Norm der Reziprozität ersetzt.

Die kognitive Theorie der Moralentwicklung nach Kohlberg

Kohlberg (1969, 1996) sieht in Übereinstimmung mit Piaget Moralentwicklung als die Entwicklung moralischer Vernunft. Moralentwicklung besteht für ihn in der Veränderung des Denkens über Gerechtigkeit, also darüber, wie moralische Ansprüche gerecht verhandelt werden können. Die Entwicklung des moralischen Denkens vollzieht sich in einer Abfolge logisch aufeinander aufbauender Stufen, die qualitativ unterschiedliche Formen des moralischen Denkens bilden.

Die Methode, mittels derer Kohlberg die Stufen des moralischen Denkens erfasst, ist als *Dilemma-Diskussions-Methode* bekannt geworden. In dem berühmtesten Dilemma, dem so genannten *Heinz-Dilemma*, geht es um die Frage, ob es moralisch richtig ist, dass Heinz ein Medikament für seine krebskranke Frau stiehlt, um ihr Leben zu retten, wenn es keine andere Möglichkeit gibt. Kohlberg untersuchte Personen im Alter von zehn Jahren an bis zum Erwachsenenalter. Dabei wurde das moralische Urteil nicht anhand von inhaltlichen Lösungen bestimmt, sondern von Begründungen der Entscheidung unter moralischer Perspektive. Die befragte Person musste in einem ausführlichen Interview begründen, welcher moralischen Norm der Protagonist in dieser Situation den Vorzug geben sollte. Zusatzfragen richteten sich auf unterschiedliche Umstände der Situation, wie zum Beispiel, ob Heinz das Medikament auch stehlen muss, wenn er seine Frau nicht liebt, oder ob er auch für einen Fremden stehlen muss, sowie auf die Klärung des allgemeinen Verständnisses moralischer Normen, wie zum Beispiel, warum man Eigentum respektieren muss oder warum es wichtig ist Versprechen zu halten.

Kohlberg definiert sechs Entwicklungsstufen des moralischen Urteils, die in ihrer Komplexität aufeinander aufbauen. Die Entwicklungslogik dieser Stufen bestimmt sich anhand der sozio-moralischen Perspektive. Das ist eine spezi-

fische Sichtweise auf das Selbst, auf andere und auf moralische Regeln, die der moralischen Verhandlung von Interessen, Erwartungen und Verpflichtungen zugrunde liegen (vgl. Schaubild 2).

Schaubild 2: Stufen der Moralentwicklung in Kohlbergs Theorie

Moralische Stufe	Orientierung	Perspektive
Präkonventionelle Moral	<i>Stufe 1:</i> Orientierung an Gehorsam und Strafe	egozentrische/unilaterale Perspektive
	<i>Stufe 2:</i> Instrumenteller Austausch	Perspektivenkoordination/mutuelle Perspektive
Konventionelle Moral	<i>Stufe 3:</i> Moral der guten Beziehung	Perspektive der Beziehung/ Beobachterperspektive
	<i>Stufe 4:</i> Mitglied einer Gesellschaft	Perspektive des sozialen Systems
Postkonventionelle Moral	<i>Stufe 5 und 6:</i> Unverselle Moral	Perspektive aller rationalen Subjekte

Die *Stufe 1* des so genannten präkonventionellen moralischen Urteils wird wie bei Piaget als egozentrisch gekennzeichnet, da die Interessen anderer mit den eigenen gleichsetzt werden. Handlungen werden nicht psychologisch interpretiert, sondern moralische Urteile gelten als selbstevident und sind in der Setzung von Autoritäten begründet. Autorität und moralischer Wert werden kategorial und physikalistisch bestimmt (zum Beispiel ist der Vater deshalb der „Boss“, weil er stärker ist). Physische Bestrafung im Falle einer Regelverletzung wird nicht nur als unvermeidliche Folge einer Verletzung von Regeln und Geboten betrachtet, sondern die Tatsache der Bestrafung durch Autoritäten weist diese Handlung als moralisch falsch aus.

Die *Stufe 2* des präkonventionellen moralischen Urteils beruht auf der Fähigkeit zur Koordination konkreter individualistischer Perspektiven. Der moralische Realismus der Stufe 1 wird durch einen moralischen Relativismus abgelöst. Was moralisch richtig ist, wird aus der Situation sowie der Perspektive des jeweiligen Handelnden bestimmt. Interessen anderer, die mit den eigenen konfliktieren, können wahrgenommen werden, und es werden auch Regelungen für solche Konflikte gesucht. Die Person hat jedoch auf dieser Entwicklungsstufe ein pragmatisch-instrumentelles Motiv, die Befriedigung eigener Interessen zu maximieren und negative Folgen für das Selbst zu vermeiden. Es gilt die einfache Handlungsregel des „tit for tat“ – „wie du mir so ich dir“.

Auf *Stufe 3* des so genannten konventionellen moralischen Urteils werden die individuellen Perspektiven in eine Beobachterperspektive der dritten Person integriert. Dies ermöglicht zugleich eine Perspektive der Beziehung, in der die individuellen Interessen den gemeinsamen Interessen der Gruppe untergeordnet werden. Die sozialen Beziehungen beruhen auf der gegenseitigen Anerkennung von Normen der Reziprozität. Dazu gehören Vertrauen, Respekt, Loyalität und Dankbarkeit. Die Geltung dieser Normen resultiert aus einer verallgemeinerten Perspektive, die sich in der „goldenen Regel“ ausdrückt: „Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem andern zu“.

Auf *Stufe 4* des konventionellen moralischen Urteils beginnt sich die Person als gesellschaftliches Wesen und als Teil eines übergreifenden sozialen Systems zu begreifen. Pflichten und Rechte werden aus der Perspektive des gesellschaftlichen Systems definiert. Auf dieser Entwicklungsstufe steht die Verantwortung als Mitglied einer Gesellschaft im Vordergrund, mit der sich die Person identifiziert.

Die *Stufen 5 und 6* der so genannten postkonventionellen Moral beruhen auf einer der speziellen Gesellschaft übergeordneten Perspektive aller rationalen moralischen Subjekte. Erst diese Perspektive ermöglicht moralische Autonomie im Sinne einer kritischen gewissensorientierten Haltung gegenüber den Normen der jeweiligen Gesellschaft. Diese können unter Einbeziehung der Verantwortung gegenüber allen moralischen Subjekten reflektiert und kritisiert werden.

Die Theorie Kohlbergs hat die Forschungen über mindestens zwei Jahrzehnte hinweg dominiert. Sie hat ebensoviel positives Interesse geweckt wie Kritik hervorgerufen (siehe dazu den Überblick bei Mogdil/Mogdil 1986). Dabei ist die starke philosophische Orientierung, vor allem in Bezug auf die höchsten Entwicklungsstufen, besonders kritisiert worden. Im Vergleich zu Piaget hat Kohlberg insbesondere das Konzept von moralischer Autonomie moralphilosophisch und theoretisch so voraussetzungsvoll definiert, dass nur sehr wenige Personen diese Entwicklungsstufe erreichen. Kohlberg hat versucht, dieses Defizit durch die Unterscheidung einer heteronomen und einer autonomen Substufe innerhalb jeder moralischen Urteilsstufe zu überwinden. Gibbs (1977) plädiert in einer radikaleren Position dafür, diese beiden Stufen als „natürliche“ Entwicklungsstufen aufzugeben. Er postuliert, dass sich eine „der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive“ bereits in der Adoleszenz, also auf der Stufe des konventionellen moralischen Denkens, entwickelt. Dies entspricht auch dem Ansatz von Krettenauer (1998), der eine Definition moralischer Autonomie entwickelt, die bereits auf der Stufe der konventionellen Moral greift.

Nach Kohlberg entwickeln sich die moralischen Urteilsstufen in einer nicht umkehrbaren logischen Abfolge, und jede Entwicklungsstufe stellt eine adäquatere Form der moralischen Konfliktlösung dar. Diese Entwicklungslogik wurde in Kohlbergs Längsschnittstudie nachgewiesen (Colby/Kohlberg 1987; Kohlberg 1996) und gilt auch durch zahlreiche kulturvergleichende Untersuchungen bestätigt – zumindest für die Stufen 2 bis 4 (vgl. Eckensberger/Zimba 1997). Die spezifischen Inhalte des moralischen Urteils und die Höhe der erreichten Entwicklungsstufe können dagegen sowohl innerhalb verschiedener Milieus einer Gesellschaft als auch kulturspezifisch variieren. Das hängt von den speziellen gesellschaftlichen Bedingungen ab, in denen sich moralische Entwicklung vollzieht. Für Kohlberg ist moralische Entwicklung also nicht nur ein intern regulierter kognitiver Entwicklungsprozess, sondern die moralische Entwicklung wird durch Gelegenheiten zur Perspektivenübernahme in sozialen Interaktionen gefördert. Neben den Erfahrungen zur Perspektivenübernahme in der Familie sieht Kohlberg in Übereinstimmung mit Piaget insbesondere die Erfahrungen in der Gruppe der Gleichaltrigen als zentral an. Der Schule als sozialem Erfahrungsraum hat Kohlberg eine besondere Bedeutung zugesprochen, da deren „moralische Atmosphäre“ moralische Entwicklung fördert. Seine pädagogischen Überlegungen sind noch heute bedeutungsvoll (Edelstein/Oser/Schuster 2001). Die kulturvergleichenden Ergebnisse zu seiner Theorie zeigen, dass diese Interaktionen auch in einem kulturellen Rahmen gesehen werden müssen, in dem basale Kategorien der Erfahrung vermittelt werden (vgl. Eckensberger/Zimba 1997; Keller/Krettenauer im Druck).

Die Rolle moralischer Gefühle in der Moralentwicklung

Kohlberg wurde bereits früh kritisiert, weil seine kognitive Theorie die Frage nach der moralischen Motivation nicht klären kann, das heißt die Frage, warum Menschen überhaupt die Ansprüche anderer einbeziehen und warum sie moralisch handeln. Kohlbergs „kognitivistische“ Annahme, dass höhere Entwicklungsstufen mit moralischer Motivation im Sinne einer größeren Konsistenz zwischen moralischen Urteil und Handeln einhergehen, ließ sich nicht halten. Er führte daher Zusatzannahmen ein, um die Beziehung zwischen moralischem Denken und Handeln zu klären, wie beispielsweise Verantwortungsurteile oder das Konzept des Willens sowie die A- und B-Substufen der Heteronomie und Autonomie. Mehrere Kritiker (u. a. Blum 1980; Peters 1979) merkten kritisch an, dass kognitive Einsicht beziehungsweise Vernunft für die Einnahme eines moralischen Standpunktes nicht ausreicht, da sie lediglich die Wahrnehmung und das Verständnis einer Situation ermöglichen. Insofern ist auch die Fähigkeit zur Differenzierung und Koordination von Perspektiven eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für moralische Urteile. Erst die affektive Komponente von Betroffenheit und empathischem Mitfühlen mit den Belangen anderer ermöglicht nach diesen Autoren eine moralische Handlungsdisposition. Diese affektive Komponente ist die Voraussetzung dafür, dass überhaupt Situationen im Hinblick auf das Wohlergehen anderer Personen bedeutsam werden. Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeit der Perspektivenkoordination allein garantiert nicht die Entwicklung einer moralischen Einstellung. Denn sie kann die Entwicklung einer Gesellschaft von rationalen Egoisten oder Machiavellisten, die andere sozial geschickt ausbeuten, nicht ausschließen (vgl. auch Keller 1996 für eine umfassende Diskussion zum Verhältnis von Kognition und Gefühl in der Moralentwicklung).

Hoffman (1984, 1991, 2000) und Eisenberg (1982) bestimmten entwicklungspsychologisch Empathie und Fürsorge als zentrale Komponenten der Moralentwicklung. Gilligan (1985) stellte dem von Kohlberg favorisierten Prinzip der Gerechtigkeit das moralische Prinzip der Fürsorge zur Seite, das sie zunächst als spezifisch „weibliches Prinzip“ gegenüber dem „männlichen Prinzip“ der Gerechtigkeit bestimmte. Auch wenn Gilligans Thesen einer „weiblichen Moral“ in der empirischen Forschung wenig Bestätigung fanden (vgl. Nunner-Winkler 1991), so gelangten mit der Diskussion um diese Fragen von Kohlberg vernachlässigte Aspekte der Bedeutung von Gefühlen für die Moralentwicklung in den Vordergrund des Interesses. Hoffman nimmt einen sozio-biologischen Mechanismus der Empathie an, der durch den Prozess der natürlichen Selektion als evolutionäre Bedingung gegeben ist und durch erzieherische Prozesse geformt wird. Empathie ist für ihn eine gefühlsmäßige Reaktion auf den Zustand einer anderen Person, die sich in Sympathie und prosoziales Handeln transformieren kann. Empathie ist allerdings auch von kognitiven Verarbeitungsprozessen abhängig. Die entwicklungsspezifischen Formen des Verstehens anderer gemeinsam mit empathischen Affekten ergeben vier globale Entwicklungsniveaus empathischen Verstehens, die zunehmend komplexere Formen der gefühlsmäßigen Anteilnahme an der Situation anderer ermöglichen. Diese Stufen basieren gleichfalls auf zunehmend komplexeren Fähigkeiten zur Koordination von Perspektiven (Selman 1984), doch sieht Hoffman die Stufen der Perspektivenübernahme nicht als „kognitive Tiefenstrukturen“ im Sinne der kognitiv-strukturellen Theorien Kohlbergs und Selmans. Seine Stufenbeschreibungen bleiben deskriptiver und globaler.

Er unterscheidet zwischen der kognitiven Komponente der Empathie, die auf der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme beruht, und der affektiven Komponente, die für ihn die zentrale moralische Komponente ist. Denn handlungsmotivierende Funktionen gewinnen empathische Gefühle erst durch die Fähigkeit zur Mitempfindung („sympathetic distress“, Hoffman 1984), die eine Disposition zur Hilfeleistung beziehungsweise zur aktiven Berücksichtigung der

Lage eines anderen beinhaltet. Blum (1980) spricht sogar davon, dass Situationen bereits im Lichte der Interessen anderer wahrgenommen werden. Empathie bildet zugleich die affektive Basis für Schuldgefühle, die nach Hoffman Motivcharakter haben und damit eine moralische Handlungsregulation bewirken können. Verschiedene situative Bedingungen, insbesondere auch solche, die mit Verantwortungszuschreibung zu tun haben, können die Entstehung einer moralischen Handlungsdisposition erleichtern oder erschweren (vgl. auch Montada 1993).

Die zentrale Frage der moralischen Entwicklung ist für Hoffman im Unterschied zu Kohlberg die Frage nach der Motivation moralischen Handelns und dem Prozess, der Personen befähigt, die Belange anderer nicht nur kognitiv, sondern auch motivational einzubeziehen und zu leiden, wenn ihnen das nicht gelingt. Gerade die Frage nach der Motivation moralischen Handelns sieht Hoffman in der Forschung zur moralischen Entwicklung in der kognitiv-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 moralischen Dilemma-Situationen der Kohlberg-Tradition, in denen jeweils zwei moralische Verpflichtungen miteinander im Konflikt stehen (wie zum Beispiel Eigentum und Leben im Heinz-Dilemma), sieht Hofmann die Konflikte zwischen egoistischen Neigungen und moralischen Verpflichtungen als die fundamentalen moralischen Konflikte des Alltagshandelns. Ein moralischer Konflikt beruht demnach auf zwei Motivkomponenten: einem egoistischen Motiv und einem prosozial-moralischen Motiv, andere nicht zu verletzen oder ihnen nicht zu schaden und ihre berechtigten Interessen zu berücksichtigen (Hoffman 1984).

Eine moralische Person zeichnet sich durch zwei Bedingungen aus: Sie hat eine Disposition beziehungsweise ein Motiv, in ihrem Handeln auf andere Rücksicht zu nehmen, und eine Disposition, bestimmte moralische Gefühle zu empfinden: Schuld- und Schamgefühle im Falle der Verletzung interpersonaler Verpflichtungen sowie positive Gefühle, wie zum Beispiel Stolz oder Selbstachtung, im Falle der „Überwindung“ egoistischer Neigungen. Dahinter steht die Annahme, dass Moral fundamental damit zu tun hat, wie wir in unserem alltäglichen Leben mit den Belangen anderer Menschen umgehen, sowohl mit den Belangen von Menschen, die uns nahe stehen, als auch von denen, die uns eher fern sind. Wir können in solchen Situationen Handelnder sein, können aber auch eine Beobachterrolle einnehmen. Ich möchte das im Folgenden an den unterschiedlichen Klassen von Gefühlen aufzeigen.

Moralische Gefühle: Empathie, Schuld, Scham und Empörung

Moralische Gefühle lassen sich nach unterschiedlichen Typen differenzieren, die dann entstehen, wenn Verpflichtungen oder Verantwortungen gegenüber anderen wahrgenommen oder verletzt werden: wenn die berechtigten Interessen oder Ziele eines anderen nicht einbezogen oder dessen Gefühle verletzt werden, wenn jemand sich Vorteile auf Kosten eines anderen verschafft, wenn jemand in Not ist und keine Hilfe geleistet wird, wenn Personen ausgegrenzt, aber auch wenn zentrale moralische Prinzipien verletzt werden. In einer Verbindung mit Kohlbergs Theorie betont Hoffman (2000), dass Gefühle mit moralischen Prinzipien verbunden sein können, wie zum Beispiel im Gerechtigkeitsgefühl. Er spricht dabei von Empathie gestützten moralischen Prinzipien.

Empathie oder Mitgefühl entsteht, wenn andere leiden oder wenn moralische Prinzipien der Gerechtigkeit oder Fürsorge verletzt werden.

Scham und Schuld sind auf das Selbst gerichtete Gefühle, die dann entstehen, wenn die Person selbst moralisch falsch gehandelt hat oder sich direkt oder indirekt für die Situation eines anderen verantwortlich fühlt. Sei es, dass sie ihm Verletzungen zugefügt oder diese zugelassen hat oder dass sie keine Hilfe geleistet hat.

Empörung, Ärger oder Verachtung entstehen als moralische Gefühle, wenn andere als verantwortlich für Handlungen oder Handlungsergebnisse angesehen werden, die die Person für moralisch falsch hält. Moralischer Ärger oder Empörung können auch entstehen, wenn das Selbst sich unmoralisch behandelt fühlt. Die Gefühle von Scham (im Selbst) und Empörung (gegenüber anderen oder die Empörung anderer) sind wechselseitig verbunden: „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 1993, 38).

Stolz, Zufriedenheit und Bewunderung sind positive moralische Gefühle, die in Situationen entstehen, in denen wir oder andere sich auch im Falle von Versuchungen moralisch richtig verhalten oder eine aktive Rolle dabei eingenommen haben, die Belange anderer Personen zu schützen oder anderen Personen Hilfe zu leisten (vgl. Schaubild 3).

Schaubild 3: Positive und negative moralische Gefühle

Empathie, Sympathie	Mitempfindung mit den Belangen anderer
Stolz und Zufriedenheit	wenn Selbst oder andere sich (auch im Falle von Versuchungen) moralisch richtig oder gut verhalten haben
Ärger, Wut	wenn Selbst sich von anderen unmoralisch behandelt fühlt
Empörung, Ärger, Verachtung	wenn wir andere als verantwortlich für Handlungen oder Handlungsergebnisse ansehen, die wir für moralisch falsch halten

Die emotionale Reaktion auf eine Situation zeigt, dass eine entsprechende moralische Norm für die Person verbindlich ist (Schwartz 1977). Moralische Gefühle sind an die Zuschreibung von Verantwortung gebunden, denn nur, wenn Handelnde Wahlmöglichkeiten zwischen Handlungsalternativen haben, können sie für ihr Handeln verantwortlich gemacht werden (vgl. Eckensberger/Meacham 1984; Eckensberger/Reinshagen 1980; Keller/Reuss 1984, 1986). Die empathische Betroffenheit einer Person durch die Lage anderer transformiert sich in Schuldgefühle, wenn die Person sich verantwortlich fühlt. Schuldgefühle entstehen dann als Funktion der Selbstkritik beziehungsweise eines Selbstvorwurfs. Es ist jedoch auch möglich, dass Schuldgefühle als Reaktion auf das Handeln anderer entstehen, wenn das Selbst in einer Beziehung zu dem Verursacher einer Handlung steht und damit im weitesten Sinne als mitverantwortlich betrachtet wird (vgl. das Konzept der existentiellen Schuld, Montada 1989, 1993). Schuldgefühle können wie empathische Gefühle als moralisches Motiv und damit als Disposition zum moralischen Handeln fungieren. So kann antizipatorisch erlebte Schuld das Handeln in moralischen Konfliktsituationen regulieren, indem zum Beispiel egoistische gegenüber moralischen Motiven zurückgestellt und entsprechend bestimmte (nicht-moralische) Handlungen, die anderen Schaden zufügen oder die Gefühle anderer verletzen, unterlassen werden oder bestimmte (moralische) Handlungen, welche die Perspektive anderer berücksichtigen, ausgeführt werden. Wie Empathie beruhen Schuldgefühle auf kognitiven Komponenten des Verstehens von Situationen, wie beispielsweise der Fähigkeit zur Antizipation von Folgen eigenen Handelns für andere oder der Fähigkeit, sich aus der Sicht eines anderen zu sehen (Harris 1992). Montada sieht moralische Gefühle als einen wichtigen Indikator des Verständnisses moralischer Normen, ohne dass kognitive Aspekte wie Generalität, Unparteilichkeit oder Universalität ins Spiel kommen müssen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob diese Aspekte nicht doch einbezogen werden müssen, wenn – wie in moralischen Dilemmata – unterschiedliche berechnete Interessen und Gefühle bestehen und/oder partikulare und generelle Ansprüche gegeneinander abgewogen werden müssen. Hoffman (2000) spricht von Affekt gestützten Prinzipien.

Die Entwicklung des Verständnisses von Schuldgefühlen

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 damit von komplexen kognitiven Entwicklungsvoraussetzungen abhängig gemacht, die erst auf Stufe 3, mithin in der frühen Adoleszenz, entstehen (vgl. Keller 1996). Forschungen von Kochanska (1994) bestätigen dagegen Beobachtungen von Hoffman (2001), dass bereits im Alter von zwei bis drei Jahren Schamgefühle bestehen können. Untersuchungen von Nunner-Winkler und Sodian (1988) und unsere eigenen kulturvergleichenden Untersuchungen (Keller/Lourenço/Malti/Saalbach 2003; Keller/Schuster/Fang/Tang/Edelstein 1996) zeigen, dass Kinder im Alter von etwa sechs Jahren einem „Übeltäter“, der moralische Regeln verletzt, um egoistische Wünsche zu befriedigen, Schuldgefühle zuschreiben. Der empathische Nachvollzug der negativen Gefühle des Opfers der Regelverletzung ist also bereits jüngeren Kindern möglich. Das zeigt, dass die Zuschreibung moralischer Gefühle von Schuld komplexere kognitive Voraussetzungen hat als das Verständnis von empathischen Gefühlen. Denn Schuldgefühle erfordern nicht nur die Rekonstruktion der Situation eines anderen, sondern die Reflexion einer Handlung oder eines Handlungsergebnisses im Lichte von Regeln, die dieses Handeln verbieten (Harris 1992). Das Verständnis der Schuldgefühle eines Protagonisten, der seine Ziele mit illegitimen Mitteln oder ohne Berücksichtigung von Folgen erreicht hat, zeigt, dass eine Person die Verletzung relevanter moralischer Normen wahrgenommen hat.

Diese Untersuchungen zeigen, dass die Koordination von Perspektiven unter moralischen Gesichtspunkten im Verständnis von Gefühlen weitaus früher beginnt, als dies die Befunde in der Kohlberg-Forschung nahe legen. Die beschriebenen Gefühle können auch als Schuldgefühle im Sinne der ethik-theoretischen Definitionen charakterisiert werden, da die Kinder in der Begründung der Gefühle nicht auf Sanktionen, sondern auf die Geltung von moralischen Regeln zurückgreifen, also zum Beispiel darauf, dass der Protagonist sich schlecht fühlt, weil man nicht stehlen soll oder es gemein ist zu stehlen. In vielen Untersuchungen wird den Kindern eine Regelverletzung vorgegeben, und sie werden

nach den Gefühlen des Protagonisten befragt. Im Unterschied dazu müssen in der Kohlberg-Tradition die Befragten eine moralische Entscheidung über die Handlung eines Protagonisten treffen, und zwar in einer Situation, in der moralische Regeln miteinander in Konflikt stehen. Das erfordert eine komplexere kognitive Leistung als die Beurteilung eines einfachen Regelverstoßes und könnte eine Erklärung dafür sein, dass Schuldgefühle in Kohlberg-Interviews erst in der beginnenden Adoleszenz genannt werden. In unseren Untersuchungen, die in der methodischen Vorgehensweise Kohlbergs durchgeführt wurden, sprechen ebenfalls bereits jüngere Kinder im Falle der Verletzung von moralischen Regeln oder Freundschaftsverpflichtungen dem Protagonisten beziehungsweise dem Selbst nicht-instrumentelle Schuldgefühle zu. Allerdings ist das Wissen um Schuldgefühle nicht notwendigerweise handlungsleitend. Denn Kinder können diese Schuldgefühle auch lediglich als Folgen der Verletzung von Verpflichtungen sehen, wenn sie selbst (in der Rolle des Protagonisten) eine Entscheidung treffen, in der hedonistischen Eigeninteressen gegenüber moralischen Verpflichtungen der Vorzug gegeben wird (Keller 1996). Dies bestätigt Hoffmans (2000) Annahme, dass moralische Gefühle von antizipierter Schuld nicht in jedem Fall eine hinreichende Erklärung für moralische Motivation sind.

Eine handlungstheoretische Rekonstruktion der Moralentwicklung

In unseren Forschungen haben wir eine Rekonzeptualisierung der Theorie Kohlbergs für die Entwicklung von der Kindheit zum Jugendalter vorgenommen, die philosophisch weniger voraussetzungsreich und empirisch deskriptiver vorgeht. Diese Theorie integriert die Arbeiten der deskriptiv-sozialen und der präskriptiv-moralischen Kognition und bestimmt Moralentwicklung im Spannungsfeld von Kognition und Emotion (Keller 1996; Keller/Edelstein 1991; Keller/Reuss 1984, 1986). Die handlungstheoretischen Gesichtspunkte bilden die inhaltlichen Kategorien des Verstehens, die in die Entwicklungsstufen der Perspektivenübernahme in unterschiedlich komplexer Weise integriert und koordiniert werden (vgl. auch Eckensberger 1993; Eckensberger/Reinshagen 1980). Deskriptive soziale Kognition bezieht sich auf die Dimensionen der naiven Handlungstheorie im Hinblick auf das Verständnis von Motiven, Intentionen, Gefühlen und Erwartungen der Handelnden, die Folgen von Handlungen für Selbst und andere und ihre Beziehung zueinander sowie Handlungsstrategien zur Erreichung von Zielen oder der Behebung von (nicht-intendierten) Folgen von Handlungen. Präskriptive moralische Kognition bezieht sich auf die bewertenden Aspekte dieser Handlungstheorie, das heißt die Beurteilung von Handlungen, Personen und Beziehungen im Hinblick darauf, was im Lichte moralischer Prinzipien erlaubt oder verboten, verantwortlich oder unverantwortlich ist. Verstehen und Bewerten sind demnach zwei unterschiedliche Formen des Verstehens, die auf die gleichen Kategorien der Handlung zurückgreifen.

Empirisch wurde diese Theorie anhand von Daten einer Längsschnittstudie erarbeitet, in der Kinder und Jugendliche, im Alter von 7, 9, 12, 15 Jahren (Edelstein/Keller/Schröder 1990; Keller 1996) und von 19 Jahren (Keller 2004) untersucht. Sie wurden über ihre allgemeinen Vorstellungen zu Freundschaft und Eltern-Kind-Beziehungen befragt (*was ist wichtig in diesen Beziehungen und warum*). Diese beiden Beziehungen sind in der Entwicklung und Sozialisation besonders bedeutsam. Sie sind zudem in der deskriptiven sozialen Kognition (Freundschaft) und in der präskriptiv-moralischen Kognition (Eltern-Kind-Beziehung) thematisiert worden. In einem weiteren Schritt wurde das situationsspezifische Verständnis von Beziehungen und moralischen Normen anhand der Reflexion eines moralrelevanten Dilemmas in einer Freundschaft und in einer Eltern-Kind-Beziehung erfasst. Im Unterschied zu Kohlberg, der eine eher abstrakte moralische Kompetenz erfassen wollte, war es uns wichtig, soziales und moralisches Verstehen kontextspezifisch in Dilemmata aus der Alltagswelt von Kindern zu erfassen, damit sie ihre eigenen Erfahrungen einbringen konnten.

Im Freundschaftsdilemma ging es darum, ob die Protagonistin, mit der sich die Befragte identifizieren sollte, ein Versprechen gegenüber ihrer besten Freundin hält oder ob sie eine interessante Einladung von einem anderen Kind annimmt, das neu in der Klasse ist. Verschiedene psychologische Details machten die Situation komplizierter. Das Dilemma wurde geschlechtsspezifisch vorgegeben und altersspezifisch variiert. Im Eltern-Kind-Dilemma (einer leicht modifizierten Form des Judy-Dilemmas von Kohlberg; Colby et al. 1987) erlaubte die Mutter ihrer Tochter, mit selbst verdientem Geld ein Kino beziehungsweise Pop-Konzert zu besuchen. Als die Mutter das Geld wegen dringender Anschaffungen von der Tochter forderte, log diese über den Betrag des Geldes und ging trotzdem in das Kino/Konzert. Die Schwester muss entscheiden, ob sie auf die Nachfrage der Mutter die Wahrheit sagen soll.

Das Interview zum Freundschafts-Dilemma war unter handlungstheoretischen Gesichtspunkten so aufgebaut, dass ein Handlungsverlauf aus den verschiedenen Perspektiven der am Konflikt Beteiligten rekonstruiert wurde (vgl. Keller 1996). Die Perspektiven von Selbst (Protagonistin) und anderen (Freundin, neues Kind) wurden im Hinblick auf die unterschiedlichen Aspekte beziehungsweise Themen der Handlung rekonstruiert: die spontane *Definition des Problems* aus der Sicht von Protagonistin/Selbst, die *praktische Handlungsentscheidung* und die *Motive* beziehungsweise *Rechtfertigungen*, die für die gewählte Option beziehungsweise Alternative sprechen (wie die Protagonistin sich entscheidet und welche Gründe für die Alternativen sprechen), das *moralische Urteil* (ob die Entscheidung richtig ist und warum),

die *Handlungsfolgen* der Entscheidung für Selbst und die anderen Beteiligten insbesondere im Hinblick auf emphatische und moralische Gefühle und Bewertungen, sowie *Handlungsstrategien* zur Behebung von Folgen.

Die Entwicklungsstufen des sozialen und moralischen Verstehens wurden als unterschiedliche Formen „naiver Handlungstheorie“ des Verständnisses von Personen, Beziehungen und moralischen Regeln definiert. Die inhaltlichen Kategorien dieser Theorie sind Motive, Gefühle, Folgen und Strategien, die in den Entwicklungsstufen zunehmend komplexer differenziert und koordiniert sind (vgl. Keller 1996). Die Längsschnittdaten der isländischen Stichprobe belegen, dass die einzelnen Themen des sozio-moralischen Verstehens zuverlässig nach Entwicklungsniveaus kodiert werden konnten und dass die Entwicklung der Stufen sich im Altersverlauf sequentiell vollzog (Keller 1996). Obwohl das Denken über die Themen und Kontexte hinweg relativ konsistent war, ergaben sich jedoch auch bedeutsame kontextspezifische Effekte, die teilweise sogar über alle Messzeitpunkte hinweg stabil blieben. Ein Beispiel dafür ist das allgemeine Verständnis von Versprechen (*ob und warum es wichtig ist, ein Versprechen zu halten*), das über alle Entwicklungszeitpunkte auf einem höheren Entwicklungsniveau lag als das allgemeine Verständnis der Freundschaftsbeziehung (*was in einer engen Freundschaftsbeziehung am Wichtigsten ist und warum*). Die Theorie kann also kontext- oder domänenspezifische Aspekte der Entwicklung erfassen, ohne den kognitiv-strukturtheoretischen Rahmen aufzugeben.

Neben den Entwicklungsstufen wurden die Argumentationen zur praktischen Handlungsentscheidung und zum moralischen Urteil auch unter systematischen inhaltlichen Gesichtspunkten ausgewertet. Insbesondere ging es darum, zu erfassen, welche Gründe in der Reflexion der Handlungsoptionen unter praktischen und moralischen Gesichtspunkten genannt wurden. Besonders wichtig waren die folgenden Kategorien: *hedonistische Eigeninteressen* (das interessante Angebot des neuen Kindes oder die interessante neue Beziehung), *Freundschaftsgründe* (dass man die Freundin schon lange kennt, eng befreundet ist, eine vertrauensvolle Beziehung hat), *Empathie* (dass man nicht möchte, dass die Freundin sich vernachlässigt fühlt oder traurig ist), *Versprechen* (dass man der Freundin versprochen hat zu kommen, dass man ein Versprechen halten möchte oder muss), *altruistische Gründe* (dass man dem neuen Kind helfen möchte) und *externale oder internale Folgen* (Bestrafung oder schlechtes Gewissen). Die inhaltlichen Kategorien der Begründungen können gleichermaßen im Zusammenhang der deskriptiv-sozialen Kognition in der Begründung der Entscheidung oder in der Reflexion der Handlungsalternative angesprochen werden sowie in der präskriptiv-moralischen Kognition, also der Beurteilung dessen, ob die getroffene Entscheidung moralisch richtig ist. So kann die Protagonistin beispielsweise entscheiden, dass sie ihr Versprechen hält, und kann es als richtig beurteilen, das Versprechen zu halten, weil sie (die Freundin) nicht betrügen möchte. Umgekehrt kann sie sich aber auch entscheiden, mit dem neuen Kind ins Kino zu gehen, weil das ein tolles Angebot ist, es jedoch zugleich als moralisch richtig ansehen, dass man ein Versprechen halten muss. Freundschaft oder Versprechen können also in der Entscheidung oder in der Alternative thematisiert werden (dass man zur Freundin geht oder auch gern zur Freundin gegangen wäre, weil man es versprochen hat oder weil sie eine enge Freundin ist).

Theoretisch kann jede Inhaltskategorie auf jeder Entwicklungsstufe vorkommen, jedoch zeigt sich empirisch, dass die Handlungsgründe entwicklungs- und kontextspezifisch sind. Meine Untersuchung (Keller 1996) hat belegt, dass hedonistische Interessen insbesondere bei jüngeren Kindern für die praktische Entscheidung von Bedeutung sind, während sie im moralischen Urteil kaum genannt werden. Empathische Gründe werden zwar bereits im frühen Alter genannt, nehmen jedoch im Entwicklungsverlauf deutlich zu und sind in der frühen Adoleszenz besonders stark ausgeprägt. Externale oder internale Folgen treten eher selten als Handlungsgründungen auf, während sich bereits Siebenjährige auf Freundschaft oder Versprechen berufen, und zwar sowohl in der praktischen Entscheidung als auch im moralischen Urteil.

Die Ergebnisse unserer Studien führten zu einer Revision der beiden Entwicklungsstufen der präkonventionellen Moral in Kohlbergs Theorie. In den Argumentationen zum moralischen Urteil von sieben- und neunjährigen Kindern zeigte sich, dass auf Stufe 1 die Furcht vor Strafe keine – oder zumindest keine zentrale – Rolle in moralischen Argumentationen von Kindern spielt. Das Denken auf Stufe 2 kann auch nicht ausschließlich als instrumentell-strategisch bezeichnet werden, denn bereits jüngere Kinder nennen empathische und freundschaftsbezogene Gründe sowohl in der praktischen Entscheidung als auch im moralischen Urteil. Empathische und (nicht-strategische) moralische Argumente werden zwar etwas häufiger im Freundschaftsdilemma genannt, doch sind sie auch im Eltern-Kind-Dilemma nach Kohlberg zu beobachten (vgl. Keller (1990/Keller/Eckensberger/von Rosen 1989). Aus diesen Ergebnissen lässt sich folgern, dass die frühen Stufen der moralischen Entwicklung in Kohlbergs Theorie theoretisch unzulänglich definiert sind, da sie genuin moralische und prosozial-empathische Emotionen nicht zulassen (vgl. Keller 1990, 1996). Dies entspricht anderen Forschungen außerhalb der Kohlberg-Tradition, in denen ebenso wie in unseren Arbeiten zunehmend deutlicher wurde, dass das moralische Denken jüngerer Kinder nicht nur durch Autoritätshörigkeit oder strategisch-instrumentellen Austausch charakterisiert werden kann. Turiel und seine Kollegen haben in einer Reihe von Arbeiten (Nucci/Turiel 1978; Turiel 1983, 1998) aufgezeigt, dass bereits bei vier- bis sechsjährigen Kindern genuin moralische Erwägungen bestehen, in denen sie die Folgen von Handlungen für andere berücksichtigen, zum Beispiel,

dass es nicht richtig ist, ein Kind von einer Schaukel zu stoßen, weil man ihm damit weh tut. Auch Turiel sieht Empathie als den Mechanismus, über den moralische Vorstellungen über die Verknüpfung von eigenem und fremden Erleben miteinander verknüpft werden. Angst vor Strafe hat im Denken von Kindern einen Stellenwert, doch zeigt sich bei genauerer Nachfrage (zum Beispiel was wäre, wenn es niemand wüsste oder wenn die Handlung nicht bestraft würde), dass Kinder Strafe allenfalls als Konsequenz moralischer Regelverletzungen, aber nicht als Motiv oder Rechtfertigung für die Einhaltung der Regel ansehen. Bereits Vorschulkinder finden es moralisch falsch, jemanden zu schlagen, selbst wenn Autoritäten – einschließlich Gott – das erlauben würden (Nucci/Turiel 1978). Bereits jüngere Kinder verfügen also über eine Vielzahl von Handlungsgründen und Rechtfertigungen, und ihr moralisches Denken kann keinesfalls ausschließlich als sanktionsorientiert und instrumentell-strategisch charakterisiert werden.

Moralische Motivation und moralisches Selbst: die Bedeutung von Entwicklung und Kultur

Die sozialkognitive Rekonstruktion des Verstehens empathischer und moralischer Gefühle kann nicht klären, ob den Motiven von Empathie und Schuld eine fundamentale Rolle bei der Umsetzung moralischer Prinzipien im Handeln zukommt oder ob sie lediglich eine Motivklasse unter anderen sind, die Handeln auslösen können, das im Sinne moralischer Prinzipien als richtig oder gut erachtet wird. Hoffman (2000) sieht daher in der Weiterführung seiner Theorie moralische Gefühle und moralische Prinzipien – also Kognition und Emotion – als wesentliche Komponenten der Moral. Aufgabe einer umfassenden Theorie der Moralentwicklung ist die Klärung entwicklungsspezifischer Beziehungen zwischen empathischer Betroffenheit und moralischen Prinzipien, und zwar insbesondere die Beziehung zwischen Empathie gestützten moralischen Motiven und komplexen kognitiven Urteilsprozessen der situationspezifischen Abwägung von moralischen Regeln und Prinzipien. Beide Komponenten spielen zusammen in der Entwicklung eines moralischen Selbst, das Verpflichtungen und Verantwortungen als verbindlich für die eigene Person erlebt und eine Konsistenz zwischen Urteil, Gefühl und Handeln herstellt. Erst in der Adoleszenz wird – im Zusammenhang mit der Entwicklung des Selbst – die Berücksichtigung anderer zum handlungsleitenden Prinzip. In diesem Fall bilden Empathie oder Schuldgefühle die Motivbasis, um Handeln im Sinne von Prinzipien zu regulieren (vgl. Keller/Edelstein 1993).

Nach Blasi (1993) unterscheiden sich Menschen darin, welchen Stellenwert Moral in ihrem Selbst einnimmt und welche motivationale Stärke der Wunsch nach Selbstkonsistenz hat. Im Falle einer Inkonsistenz zwischen moralischem Urteil und Handeln indizieren moralische Gefühle der Schuld und Scham die Erkenntnis, dass Verpflichtungen verletzt wurden. Rechtfertigungen und Entschuldigungen im Falle der Verletzung moralischer Verpflichtungen oder interpersonaler Verantwortungen sind der Versuch des Selbst, moralische Konsistenz wiederherzustellen. Mit Rechtfertigungen betont die handelnde Person bei einer moralischen Regelverletzung die moralische Berechtigung der Handlung, durch Entschuldigungen wird die moralische Problematik einer Regelverletzung akzeptiert. Die problematische Handlung wird jedoch durch Umstände erklärt, die das Selbst nicht zu verantworten hat (Döbert/Nunner-Winkler 1978; Keller 1984; Scott/Lyman 1976; Sykes/Matza 1957). Entschuldigungen ziehen kompensatorische Akte nach sich (zum Beispiel um Verzeihung bitten oder Wiedergutmachung), mit denen die moralische Balance in einer Beziehung wiederhergestellt wird. 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 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 1984; Keller/Edelstein 1993).

Unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten wirft dies die Frage auf, welche Indikatoren eines moralischen Selbst zu verschiedenen Zeitpunkten der Entwicklung vorliegen. Moralische Gefühle beziehungsweise Schuldgefühle scheinen ein Indikator zu sein, der sich unter bestimmten Bedingungen frühzeitig nachweisen lässt und handlungsleitend für Entscheidungen werden kann, aber nicht muss. Dagegen scheint das Erleben einer Notwendigkeit zur Selbstkonsistenz eine Errungenschaft zu sein, die sich erst später einstellt. Für jüngere Kinder scheint eine Konsistenz zwischen ihren moralischen Urteilen und Handlungen nicht unbedingt erforderlich zu sein. In unseren Untersuchungen verfolgten jüngere Probanden im Freundschaftsdilemma trotz moralischen Wissens um eine Verpflichtung in der Freundschaft eher hedonistisch-egoistische Ziele (Edelstein/Keller/von Essen/Mönnig 1986; Keller/Edelstein 1993). Das heißt, dass sie das Dilemma im Sinne Hoffmans als einen Konflikt zwischen egoistischen Interessen und Verpflichtungen rekonstruierten und in ihrer praktischen Entscheidung (was der Protagonist tun wird) den egoistischen Interessen den Vorzug gaben, obwohl sie unter moralischen Gesichtspunkten den Verpflichtungsaspekt durchaus sahen. Erst im Verlauf der Entwicklung wurde eine Konsistenz zwischen praktischem und moralischen Urteil hergestellt. Dieser Befund entspricht dem von Gerson und Damon (1978). Sie zeigten, dass jüngere Probanden die Verteilung von Belohnungen unter moralischen Gesichtspunkten anders beurteilten als in einer wirklichen Verteilungssituation. Während sie im ers-

ten Fall tendenziell die Standpunkte aller Betroffenen einbezogen, gewannen in der realen Entscheidungssituation egoistische Motive an Bedeutung. In der Diskussion von Dilemmata mit Kindern konnte Blasi (1984; Blasi/Oresick 1986) nachweisen, dass jüngere Kinder zwar über Grundlegendes Wissen über die Geltung moralischer Regeln verfügen, diese Regeln jedoch nicht als streng verbindlich ansehen. So sagten sie zwar, dass man ein Versprechen halten sollte, sahen es jedoch in einer Situation nicht als strikt notwendig an, ein gegebenes Versprechen zu halten, wenn das mit subjektiven Interessen kollidierte. Das bestätigt auch unser Befund.

Insgesamt lassen sich diese Ergebnisse so interpretieren, dass Indikatoren eines moralischen Selbst für die Antizipation von moralischen Gefühlen entwicklungspsychologisch früher zu beobachten sind als für die Herstellung von Konsistenz zwischen moralischem Urteil und Handlungsentscheidungen. Nach unseren Ergebnissen variieren diese Aspekte personenspezifisch, denn es gibt bereits bei jüngeren Kindern immer einige, die ihr Handeln an der moralischen Norm ausrichten und eine Inkonsistenz zwischen praktischer Entscheidung und moralischem Urteil vermeiden. Es zeigt sich jedoch auch, dass die Verletzung moralischen Wissens erst zu einem späteren Zeitpunkt der Entwicklung zur Antizipation von moralischen Gefühlen im Falle des Verstoßes gegen Verpflichtungen und Verantwortungen führt. Einige der siebenjährigen Kinder sehen das Handeln des Protagonisten/Selbst lediglich unter dem Aspekt der Erfüllung eines gewünschten Handlungszieles und sprechen dem Protagonisten daher positive Gefühle zu, obwohl sie die Verletzung der Freundin durchaus antizipieren. In diesem Falle dominiert eine egozentrische Perspektive, in der die Perspektiven von Selbst und anderen zwar differenziert, aber nicht koordiniert werden. Diese Koordination besteht bei älteren Kindern, die im Falle der Verletzung von Freundschafts- oder Versprechensverpflichtungen negative (moralische) Gefühle von Protagonist/Selbst als Folge sehen. Auf Stufe 3 wird die Verletzung von Versprechens- und Freundschaftsverpflichtungen als Vertrauensbruch interpretiert, und die Antizipation von Schuldgefühlen wird zu einem handlungsleitenden Motiv.

Interessant für die entwicklungspsychologische Theoriebildung sind in diesem Zusammenhang unsere kulturvergleichenden Untersuchungen, die einen deutlichen kulturellen Unterschied zwischen westlichen und asiatischen Kindern und damit die Kulturabhängigkeit der Theorie der Entwicklung des moralischen Selbst aufzeigen. Während unsere Befunde mit isländischen Kindern denen anderer westlicher Untersuchungen zur Entwicklung von moralischen Gefühlen und moralischer Konsistenz entsprachen, ergaben sich bei den gleichaltrigen chinesischen Kindern deutliche Unterschiede. Die chinesischen Kinder stellten im Freundschaftsdilemma zu jedem Entwicklungszeitpunkt eine Konsistenz zwischen praktischer Entscheidung und moralischem Urteil her. Sie waren zudem in ihren praktischen Entscheidungen und im moralischen Urteil weniger hedonistisch-eigenorientiert und betonten insbesondere die altruistischen Verpflichtungen gegenüber dem neuen Kind (Keller/Edelstein/Schmid/Fang/Fang 1998). Ebenso sprachen sie dem Protagonisten/Selbst Schuldgefühle im Falle der Verletzung der Erwartungen anderer zu, unabhängig davon, wie sie sich in dem Dilemma entschieden. Die isländischen Kinder empfanden dagegen Schuldgefühle nur dann, wenn sie Freundschaftsverpflichtungen verletzen, und nicht gegenüber dem neuen Kind. Das lässt sich dahingehend interpretieren, dass die chinesischen Befragten das Dilemma als moralischen Konflikt zwischen unterschiedlichen Verpflichtungen (gegenüber der Freundin oder gegenüber dem neuen Kind) interpretierten, während die isländischen Befragten die Situation als Konflikt zwischen egoistischen Interessen und Freundschafts- beziehungsweise Versprechensverpflichtungen rekonstruierten. Zudem gelten Freundschaftsverpflichtungen als vorrangig gegenüber altruistischen Verpflichtungen.

Dieser Befund entspricht auch den Befunden zur kulturvergleichenden Moralforschung (vgl. Eckensberger/Zimba 1997), in denen im Vergleich westlicher und asiatischer Personen immer wieder aufgezeigt wurde, dass Personen aus asiatischen Gesellschaften stärker auf die Interessen anderer bezogen sind und eine stärkere Fürsorge-Orientierung aufweisen (Miller 1994, 2000). Diese unterschiedlichen Orientierungen wurden in der Dichotomie von eher individualistischen westlichen und eher kollektivistischen asiatischen Kulturen beschrieben (Triandis 1995). Diese Dichotomisierung ist in jüngster Zeit zwar kritisiert worden (Turiel 1998), die Forschungen zur Moralentwicklung haben jedoch die unterschiedlichen Orientierungen bestätigt. Die Vorstellung von Beziehungen auf der Basis von Kontrakten individueller Handlungssubjekte, die der Theorie der Moralentwicklung von Kohlberg und der Entwicklung des Freundschaftsverständnisses (Selman 1984) zugrunde liegt, ist mit dem konfuzianischen Verständnis des Menschen, der in interpersonale Beziehungen eingebettet ist und nach interpersonaler Harmonie strebt, unvereinbar.

In unseren Forschungen bestätigten sich einerseits stabile kulturelle Unterschiede im Entwicklungsverlauf. Andererseits zeigte sich jedoch, dass sich kulturelle Unterschiede im Entwicklungsverlauf verändern können. So war die Entscheidung für das neue Kind bei den isländischen Befragten zu allen Zeitpunkten der Entwicklung durch eine hedonistisch-egoistische Orientierung begründet, während die chinesischen Befragten über die Zeit hinweg prosozial-altruistische Gründe sowohl für die Entscheidung als auch für das moralische Urteil nannten. Im Hinblick auf Freundschaft ergaben sich dagegen kulturelle Unterschiede, die sich im Entwicklungsverlauf veränderten. So betonten die chinesischen Kinder und Jugendlichen über die Zeit hinweg in ihrer praktischen Entscheidung und im moralischen Urteil im Hinblick auf die Entscheidung für die alte Freundschaft die Qualität der Freundschaftsbeziehung, während die isländischen Kinder und Jugendlichen über die Zeit hinweg gleichermaßen häufig den Aspekt des Versprechens betonten.

Dieser Unterschied entspricht der von Miller (1994, 2000) aufgezeigten kontraktuellen westlichen gegenüber einer stärker interpersonalen asiatischen Orientierung. Doch zeigt sich in unseren Ergebnissen, dass diese Unterschiede im Entwicklungsverlauf nicht stabil bleiben. Sie sind stärker bei den jüngeren Kindern, während die 15-jährigen Jugendlichen aus den beiden Kulturen sich ähnlicher sind. Das gilt ebenso für die Richtung der praktischen Entscheidung und des moralischen Urteils, wobei die 15-Jährigen aus beiden Gesellschaften gleichermaßen häufig Freundschaft und Versprechen ansprechen. Zudem zeigt sich, dass beinahe alle Jugendlichen sich im Freundschaftsdilemma dafür entschieden, dass Protagonist/Selbst zum Freund geht und das als richtige Entscheidung bewerteten. Die jüngeren Kinder dagegen optierten häufiger für das neue Kind, die chinesischen Kinder aus altruistischen, die isländischen Kinder aus egoistischen Gründen.

Die isländischen Kinder bewerteten jedoch bereits früh die Entscheidung für den Freund als moralisch richtig und waren somit inkonsistent in der praktischer Entscheidung und im moralischem Urteil. Die chinesischen Kinder beurteilten dagegen die Entscheidung für das neue Kind auch als moralisch richtig. Sie waren in der praktischen Entscheidung und im moralischen Urteil immer konsistent, veränderten allerdings im Verlauf der Entwicklung sowohl die praktische Entscheidung als auch das moralische Urteil. Sie entschieden sich also nicht nur im Entwicklungsverlauf zunehmend für die alte Freundschaft, sondern beurteilten das auch als moralisch richtig. Das zeigt, dass in beiden Kulturen enge Freundschaft in der Adoleszenz von besonderer Bedeutung ist. Die isländischen Jugendlichen entschieden sich zunehmend so, wie sie es bereits frühzeitig als moralisch richtig ansahen, die chinesischen dagegen zunehmend für die intime Freundschaft und gegen eine gesellschaftlich geforderte Solidarität. Auf die zentrale Bedeutung von Freundschaftserfahrungen in der Adoleszenz ist in westlichen Sozialisationstheorien immer wieder hingewiesen worden (vgl. Sullivan 1980). Dagegen bestätigen das nur wenige kulturvergleichende Untersuchungen. Unser Befund weist allerdings unsere Annahme, dass moralische Konsistenz ein Entwicklungsphänomen ist, zurück (Keller/Edelstein 1993), da die chinesischen Befragten zu allen Untersuchungszeitpunkten eine Konsistenz zwischen praktischer Entscheidung und moralischem Urteil herstellten. Das könnte das Ergebnis einer Sozialisation sein, die individuelle Wünsche und soziale Forderungen weniger stark konfrontiert beziehungsweise als Widersprüche konstruiert (vgl. Keller 2004).

Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die moralische Entwicklung

Ich möchte kurz auf die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Moralentwicklung eingehen. Moralische Sensibilität entsteht in sozialen Beziehungen, in denen das Kind sich mit den Wünschen, Erwartungen und Gefühlen von Selbst und anderen und mit den Regeln, die in diesen Interaktionen Geltung haben, auseinandersetzt. Doch geht es dabei nicht nur darum, was einem Kind explizit vermittelt wird, sondern auch darum, wie es sich in Interaktionen mit bedeutsamen anderen erfährt und in welchem kulturellen Wertesystem sich diese Interaktionen vollziehen. Der Prozess der moralischen Sozialisation beinhaltet kognitive und affektive Aspekte und vollzieht sich in verschiedenen Typen von Beziehungen. Die oben thematisierte Unterscheidung von individualistischen und kollektivistischen Gesellschaften beinhaltet fundamental unterschiedliche Lebensformen und Interaktionserfahrungen. Im Hinblick auf die moralische Entwicklung und Sozialisation ist besonders die unterschiedliche Stellung der Person im Verhältnis zur sozialen Gruppe wichtig. In den individuell-orientierten westlichen Gesellschaften kommt den Interessen und Rechten des Einzelnen ein weitaus größeres Gewicht zu als in den kollektivistisch-asiatischen Gesellschaften. Dort geht es um den Einzelnen als Teil einer Gruppe, in die er sich harmonisch einordnen muss (Bond 1996). Das bedeutet für die einzelne Person nicht nur, dass sie ihre Interessen und Rechte gegenüber der Gruppe zurückstellen muss, sondern auch dass sie Situationen gar nicht oder zumindest sehr viel weniger im Lichte eines Widerspruches zwischen individuellen- und Gruppeninteressen oder individuellen Rechten und Verpflichtungen interpretiert. Unser Befund, dass die chinesischen Befragten keine Inkonsistenz zwischen praktischer Handlungsentscheidung und moralischem Urteil aufweisen, lässt sich als Bestätigung einer solchen Annahme deuten.

Die Bedeutung der Eltern-Kind-Beziehung. Eine zentrale Bedeutung kommt zunächst der Eltern-Kind-Beziehung zu, in der die frühesten Erfahrungen moralischer Sozialisation stattfinden. Im Lichte der kulturvergleichenden Forschungen muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass beinahe alle Untersuchungen zur moralischen Sozialisation in der Familie im westlichen Kulturkreis durchgeführt wurden. Hier ist einerseits das affektive Klima der Familienbeziehungen wichtig, denn Kinder nehmen an Interaktionen teil, in denen ihre eigenen Bedürfnisse und Gefühle berücksichtigt oder nicht berücksichtigt werden (Hoffmann 2000). Eine bedeutsame Komponente sind aber auch die Spielräume, die es zur Verhandlung von Regeln und Konflikten gibt. Kohlberg spricht hier von den Gelegenheiten zur Perspektivenübernahme (vgl. Grundmann/Keller 1999). Hoffman betont insbesondere das induktive Erklärungsverhalten der Eltern, die das Kind für die Folgen seines Handelns sensibilisieren und so den empathischen Nachvollzug der Perspektive anderer fördern. Induktion ist eine explizite sozialisatorische Einflussnahme, die gleichermaßen kognitive wie emotionale Aspekte beinhaltet. Ein eher impliziter Aspekt von Sozialisation betont, dass das Kind sich als eine Person erfahren

muss, auf die andere in ihrem Handeln und ihren Gefühlen Rücksicht nehmen. Explizite und implizite Sozialisation, Kognition und Emotion bilden das moralische Klima einer Beziehung. Wenn Prozesse moralischer Sensibilisierung in der Familie nicht stattfinden oder die moralischen Grunderfahrung fehlt, als Person akzeptiert und respektiert zu werden, kommt es zu Schwierigkeiten in der moralischen Entwicklung, und zwar vor allem zu einer Desintegration von Kognition und Affekt.

Die Bedeutung der Gleichaltrigen. In Übereinstimmung mit Piagets (1932/1973) Annahmen zeigen auch die Ergebnisse neuerer Forschungen, dass den Erfahrungen in der Gruppe der Gleichaltrigen eine besondere Bedeutung für die moralische Entwicklung zukommt (vgl. Krappmann 1994). Einerseits kann in der Gruppe der im Prinzip Gleichgestellten die Geltung moralischer Regeln in anderer Weise ausgehandelt werden als in Autoritätsbeziehungen. Andererseits kommt im Entwicklungsprozess insbesondere den Freundschaftserfahrungen eine besondere Bedeutung für die Moralentwicklung zu (Keller 1986, 1996; Youniss 1980, 1984). Neben dem Erlernen des Aushandelns von Regeln mit Gleichgestellten ist die Erfahrungen von Intimität und Nähe eine wesentliche Bedingung für die Entwicklung sozialer Reziprozität (Sullivan 1980). Krappmann (2000) hat aufgezeigt, wie Kinder in den Situationen des Alltags Ansprüche und Erwartungen aushandeln und in diesem Prozess ihre moralische Identität entwickeln.

Die Bedeutung der Schule. Der Schule kommt eine wesentliche Funktion in der moralischen Sozialisation zu, obwohl sie sich – insbesondere in westlichen Gesellschaften – dieser Aufgabe nicht hinreichend bewusst ist. Auch hier geht es einerseits um explizite Sozialisationsprozesse und andererseits um die impliziten Erfahrungen dessen, wie Schüler sich als Person durch Gleichaltrige und Lehrer behandelt fühlen. Das kennzeichnet das moralische Klima einer Schule (vgl. Edelstein/Oser/Schuster 2001). Untersuchungen zeigen, dass moralrelevante Erfahrungen des Alltagslebens im Erleben von Konflikten und Ungerechtigkeiten in der Schule bestehen. Das Entwicklungsmodell der Perspektivendifferenzierung und -koordination kann ein entwicklungsorientiertes Verständnis von sozio-moralischen Lernprozessen anleiten (Adalbjarnadóttir 2001). Die Kohlberg-orientierte Intervention (Kohlberg 1996) intendiert eine gezielte Förderung zu einer nächst höheren Entwicklungsstufe. Im Sinne Vygotskys (1969) kann der moralische Lernprozess als ein „scaffolding“ zur „Zone der nächsten Entwicklung“ angesehen werden. Diese beinhaltet jedoch nicht nur die Entwicklungsförderung zu einer höheren Entwicklungsstufe, sondern auch eine Generalisierung von Lernerfahrungen. In der moralischen Entwicklung kann das eine Sensibilisierung für den moralischen Gehalt von Situation bedeuten und nicht nur ein Verständnis moralischer Regeln und Prinzipien. Die Entwicklung des sozio-moralischen Verstehens und der moralischen Sensibilität kann durch Erwachsene, aber auch durch die Gruppe der Gleichaltrigen stimuliert werden. Die Diskussion von Dilemmata bietet eine Möglichkeit für moralische Lernprozesse, da die Teilnehmer unterschiedlich weit entwickelt und unterschiedlich gut in der Lage sind, ihre sozial-kognitiven Kompetenzen einzusetzen. In der Diskussion von Konflikten werden in der Gruppe die unterschiedlichen Perspektiven der Betroffenen thematisiert. Die Aufgabe von Erziehern oder Lehrern sollte dabei sein, auf vernachlässigte Gesichtspunkte einer Situation aufmerksam zu machen. In unserem handlungstheoretischen Ansatz sind das zum Beispiel unterschiedliche Interessen, Erwartungen und Gefühle, die Unterscheidung von subjektiven und berechtigten Interessen und die (nicht-intendierten) Folgen und Nebenfolgen von Entscheidungen und Urteilen. Schließlich geht es darum, zu einer Lösung von Konflikten zu kommen, in der die Perspektiven aller Betroffenen – unter Einschluss der nicht Anwesenden – berücksichtigt sind. Um in einem moralischen Dilemma zu einer solchen Lösung zu kommen, ist es notwendig, Lösungen zu verhandeln und Kompromisse zu finden.

Unter emotionalem Gesichtspunkt ist es in der Interaktion in der Gruppe besonders wichtig, ein Wir-Gefühl zu vermitteln, in dem es darum geht, die Perspektiven aller einzubeziehen. Dazu gehört auch die Perspektive derer, die abgelehnt werden oder eine Außenseiterrolle einnehmen oder die anderen Gruppen angehören. Ein solches Wir-Gefühl und eine Generalisierung der Mitempfindung kann auf allen Entwicklungsstufen vermittelt werden. Bei jüngeren Kindern ist es wichtig, impulsives, nur eigen-orientiertes Handeln durch soziales Denken zu kontrollieren. Gemeinsame Gespräche über Konflikte des Alltagslebens fördern das Verständnis sozialer Situationen. In den zahlreichen moralrelevanten Erfahrungen ihres Alltagslebens können Kinder erfahren, dass die Lösung von Konfliktsituationen bedeutet, von einer unilateralen zu einer koordinierten Perspektive zu gelangen, in der die Interessen und Bedürfnisse aller einbezogen sind. Diese Erfahrung ist für den Prozess der moralischen Entwicklung und Sozialisation zentral.

Es würde an dieser Stelle zu weit führen, die moralische Sozialisation in China zu diskutieren. Ich möchte jedoch auf einen sehr interessanten Aufsatz von Li (2002) über Lernmodelle in verschiedenen Kulturen hinweisen. Darin führt er die allgemeinen Maximen des Lernens im konfuzianischen Modell an. Diese Ausführungen zeigen, dass – anders als in westlichen Gesellschaften – moralisches Lernen Teil des allgemeinen Lernens ist. Es geht um die Entwicklung allgemeiner Orientierungen und moralischer Tugenden. Diese umfassen Bescheidenheit und Entwicklung zur Selbst-Perfektion sowie die Leistung eines Beitrags zum Wohle der Familie, der Gesellschaft und letztlich der Welt. Selbst und Gesellschaft sind dabei untrennbar verbunden, denn der Beitrag zur Gesellschaft ist notwendig, um zur Selbst-Perfektion zu gelangen.

Diese Ausführungen bestätigen die bereits angesprochene fundamentalen Unterschiede der sozialen Erfahrungen in westlichen und asiatischen Gesellschaften. Inwieweit diese im Prozess der Modernisierung in China beibehalten werden, ist eine Frage, welche die Zukunft beantworten muss. Gesellschaften wie Japan, Taiwan und Süd-Korea zeigen jedoch, dass kollektivistische Orientierungen auch in kapitalistischen Systemen beibehalten werden. Die ersten Ergebnisse unserer zeitverschobenen Querschnitt- und Längsschnittuntersuchungen in China zeigen gewisse Effekte, die sich als Ergebnis von kulturellen Veränderungen interpretieren lassen (Keller/Edelstein/Gummerum/Fang/Fang 2003). Insbesondere die später untersuchten jüngeren Kinder der Längsschnittuntersuchung ähnelten den westlichen Kindern darin, dass sie ihre praktische Handlungsentscheidung weitaus häufiger auf subjektiv-hedonistische Interessen gründeten, während bei den Kindern der Querschnittuntersuchung diese Gründe kaum genannt worden waren. Diese Veränderungen könnten bedeuten, dass sich eine stärkere individualistische Orientierung herausbildet. Sie sind zumindest ein Indikator dafür, dass die moralische Sozialisation schwächer geworden ist.

Literatur

- Adalbjarnardóttir, Sigrún: Zur Entwicklung von Lehrern und Schülern: Ein soziomoralischer Ansatz in der Schule. In: Wolfgang Edelstein/Fritz Oser/Peter Schuster: *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim 2001, S. 213–232.
- Blasi, Augusto: Autonomie im Gehorsam: Der Erwerb von Distanz im Sozialisationsprozess. In: Wolfgang Edelstein/Jürgen Habermas: *Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz*. Frankfurt/M. 1984, S. 300–347.
- Blasi, Augusto: Die Entwicklung der Identität und ihre Folgen für moralisches Handeln. In: Wolfgang Edelstein/Gertrud Nunner-Winkler/Gil G. Noam: *Moral und Person*. Frankfurt/M. 1993, S. 119–147.
- Blasi, Augusto/Oresick, Robert J.: Emotions and cognitions in self-inconsistency. In: David J. Bearison/Herbert Zimiles: *Thought and emotion*. Hillsdale, NJ 1986, S. 147–165.
- Blum, Lawrence A.: *Friendship, altruism and morality*. London 1980.
- Bond, Michael H.: *The handbook of Chinese psychology*. New York 1996.
- Colby, Anne/Kohlberg, Lawrence: *The measurement of moral judgment*. Bd. 1: *Theoretical foundations and research validation*. New York 1987.
- Colby, Anne/Kohlberg, Lawrence/Speicher, Betsy/Hewer, Alexandra/Candee, Daniel/Gibbs, John C./Power, F. Clark: *The measurement of moral judgment*. Bd. 2: *Standard Issue Scoring Manual*. Cambridge, MA 1987.
- Döbert, Rainer/Nunner-Winkler, Gertrud: Performanzbestimmende Aspekte des moralischen Bewusstseins. In: Gerhard Portele: *Sozialisation und Moral*. Weinheim. 1978, S. 101–121.
- Eckensberger, Lutz H.: Moralische Urteile als handlungsleitende soziale Regelsysteme im Spiegel der kulturvergleichenden Forschung. In: Alexander Thomas: *Kulturvergleichende Psychologie: Eine Einführung*. Göttingen 1993, S. 259–295.
- Eckensberger, Lutz H./Meacham, John: The essentials of action theory: A framework for discussion. In: *Human Development* 1984, Jg. 27, S. 166–172.
- Eckensberger, Lutz H./Reinshagen, Heide: Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils: Ein Versuch ihrer Reinterpretation im Bezugsrahmen handlungstheoretischer Konzepte. In: Lutz H. Eckensberger/Rainer K. Silbereisen: *Entwicklung sozialer Kognition: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung*. Stuttgart 1980, S. 65–131.
- Eckensberger, Lutz H./Zimba, Roderick F.: The development of moral judgment. In: John W. Berry/Pierre D. Dasen/Tharakad S. Saraswathi: *Handbook of cross-cultural psychology*. Bd. 2: *Basic processes and human development*. 2. Aufl. Boston, MA 1997, S. 299–338.
- Edelstein, Wolfgang/Keller, Monika/Schröder, Eberhard: Child development and social structure: A longitudinal study of individual differences. In: Paul B. Baltes/David L. Featherman/Richard M. Lerner: *Life-span development and behavior*. Bd. 10. Hillsdale, NJ 1990, S. 151–185.
- Edelstein, Wolfgang/Keller, Monika/von Essen, Cornelia/Mönnig, Michael: Moralische Sensibilität, Handlungsentscheidung und moralische Konsistenz. In: Fritz Oser/Wolfgang Althof/Detlef Garz: *Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen*. München 1986, S. 44–66.
- Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Schuster, Peter: *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim 2001.
- Eisenberg, Nancy: The development of reasoning regarding prosocial behavior. In: Nancy Eisenberg: *The development of prosocial behavior*. New York 1982, S. 219–249.
- Gerson, R. R./Damon, William: Moral understanding and children's conduct. In: William Damon: *Moral development (New directions for child development*. Bd. 2). San Francisco, CA 1978, S. 41–61.
- Gibbs, John C.: Kohlberg's stages of moral judgment: A constructive critique. In: *Harvard Educational Review* 1977, Jg. 47, S. 43–61.
- Gilligan, Carol: *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. 2. Aufl. München 1985.
- Grundmann, Matthias/Keller, Monika: Perspektivität, soziale Kognition und die Re-Konstruktion sozialisationsrelevanter Handlungsstrukturen. In: Matthias Grundmann: *Konstruktivistische Sozialisationsforschung: lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen*. Frankfurt/M. 1999, S. 118–148.

- Haan, Norma: Two moralities in action contexts: Relationship to thought, ego regulation, and development. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 1978, Jg. 36, S. 286–305.
- Harris, Paul L.: *Das Kind und die Gefühle*. Göttingen 1992.
- Hoffman, Martin L.: Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. In: William L. Kurtines/Jack L. Gewirtz: *Morality, moral behavior, and moral development*. New York 1984, S. 283–302.
- Hoffman, Martin L.: Empathy, social cognition, and moral action. In: William L. Kurtines/Jack L. Gewirtz: *Handbook of moral behavior and development*. Bd. 1. Hillsdale, NJ 1991, S. 275–301.
- Hoffman, Martin L.: *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, MA 2000.
- Keller, Monika: Rechtfertigungen: Zur Entwicklung praktischer Erklärungen. In: Wolfgang Edelstein/Jürgen Habermas: *Soziale Interaktion und soziales Verstehen: Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz*. Frankfurt/M. 1984, S. 253–299.
- Keller, Monika: Freundschaft und Moral: Zur Entwicklung der moralischen Sensibilität in Beziehungen. In: Hans Bertram: *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt/M. 1986, S. 195–223.
- Keller, Monika: Zur Entwicklung moralischer Reflexion: Eine Kritik und Rekonzeptualisierung der Stufen des präkonventionellen moralischen Urteils in der Theorie von L. Kohlberg. In: Monika Knopf/Wolfgang Schneider: *Entwicklung: Allgemeine Verläufe – Individuelle Unterschiede – Pädagogische Konsequenzen*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Franz Emanuel Weinert. Göttingen 1990, S. 19–44.
- Keller, Monika: *Moralische Sensibilität. Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim 1996.
- Keller, Monika: Die Entwicklung von Verpflichtungen und Verantwortungen in Beziehungen: Eine kulturvergleichende Perspektive. In: Wolfgang Schneider/Monika Knopf: *Entwicklung, Lehren und Lernen: Zum Gedenken an Franz Emanuel Weinert*. Göttingen 2003, S. 147–165.
- Keller, Monika: Self in relationship. In: Daniel K. Lapsley/Darcia Narvaez: *Moral development, self and identity*. Mahwa, NJ 2004, S. 267–298.
- Keller, Monika/Eckensberger, Lutz H./von Rosen, Karin: A critical note on the conception of preconventional morality: The case of stage 2 in Kohlberg's theory. In: *International Journal of Behavioral Development* 1989, Jg. 12, S. 57–69.
- Keller, Monika/Edelstein, Wolfgang: The development of socio-moral meaning making: Domains, categories, and perspective-taking. In: William M. Kurtines/Jacob L. Gewirtz: *Handbook of moral behavior and development*. Bd 2: Research. Hillsdale, NJ 1991, S. 89–114.
- Keller, Monika/Edelstein, Wolfgang: Die Entwicklung eines moralischen Selbst von der Kindheit zur Adoleszenz. In: Wolfgang Edelstein/Gudrun Nunner-Winkler/Gil G. Noam: *Moral und Person*. Frankfurt/M. 1993, S. 307–334.
- Keller, Monika/Edelstein, Wolfgang/Gummerum, Michaela/Fang, Fu-xi/Fang, Ge: Moral reasoning, culture and cultural change. Vortrag auf der 29th Annual Conference of the Association for Moral Education. Krakow 2003.
- Keller, Monika/Edelstein, Wolfgang/Schmid, Christine/Fang, Fu-xi/Fang, Ge: Reasoning about responsibilities and obligations in close relationships: A comparison across two cultures. In: *Developmental Psychology* 1998, Jg. 34, H. 4, S. 731–741.
- Keller, Monika/Krettenauer, Tobias: Moralentwicklung im Kulturvergleich. In: Gisela Trommsdorf: *Enzyklopädie der Psychologie: Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen im Druck.
- Keller, Monika/Lourenço, Orlando/Malti, Tina/Saalbach, Henrik: The multifaceted phenomenon of happy victimizers: A cross-cultural comparison. In: *British Journal of Developmental Psychology* 2003, Jg. 21, S. 1–18.
- Keller, Monika/Reuss, Siegfried: An action-theoretical reconstruction of the development of social-cognitive competence. In: *Human Development* 1984, Jg. 27, H. 3-4, S. 211–220.
- Keller, Monika/Reuss, Siegfried: Der Prozeß moralischer Entscheidungsfindung: Normative und empirische Voraussetzungen einer Teilnahme am moralischen Diskurs. In: Fritz Oser/Rainer Fatke/Otfried Höffe: *Transformation und Entwicklung: Grundlagen der Moralerziehung*. Frankfurt/M. 1986, S. 124–148.
- Keller, Monika/Schuster, Peter/Edelstein, Wolfgang/Fang, Fu-xi/Tang, Hong: Cognition and motivation in the development of moral feelings in early childhood or: happy victimizers in a crosscultural context. Vortrag auf der 23rd Annual Conference of the Association for Moral Education. Ottawa 1996.
- Kochanska, Grazyna: Beyond cognition: Expanding the search for the early roots of internalization and conscience. In: *Developmental Psychology* 1994, Jg. 30, H. 1, S. 20–22.
- Kohlberg, Lawrence: Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In: David A. Goslin: *Handbook of socialization theory and research*. Chicago, IL 1969, S. 347–480.
- Kohlberg, Lawrence: *Die Psychologie der Moralentwicklung*, hrsgg. v. Wolfgang Althof unter Mitarbeit von Gil G. Noam/Fritz Oser. Frankfurt/M. 1996.
- Krappmann, Lothar: Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In: Klaus A. Schneewind: *Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. Bd. 1. Göttingen 1994, S. 495–524.
- Krappmann, Lothar: Zur Verschiedenheit der Moral in unterschiedlichen Kulturen: Ein Kommentar zu Joan Millers Untersuchungen des Helfens in den USA und Indien. In: Wolfgang Edelstein/Gertrud Nunner-Winkler: *Moral im sozialen Kontext*. Frankfurt/M. 2000, S. 363–374.
- Krettenauer, Tobias: *Gerechtigkeit als Solidarität: Entwicklungsbedingungen sozialen Engagements im Jugendalter*. Weinheim 1998.
- Li, Jin: Learning models in different cultures. In: *New Directions for Child and Adolescent Development* 2002, Nr. 96, S. 45–63.
- Miller, Joan G.: Cultural diversity in the morality of caring: Individually-oriented versus duty-based interpersonal moral codes. In: *Cross-Cultural Research* 1994, Jg. 28, S. 39.
- Miller, Joan G.: Verträgt sich Gemeinschaft mit Autonomie? Kulturelle Ideale und empirische Wirklichkeiten. In: Wolfgang Edel-

- stein/Gertrud Nunner-Winkler: *Moral im sozialen Kontext*. Frankfurt/M. 2000, S. 337-362.
- Modgil, Sohan/Modgil, Celia: *Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy*. Philadelphia, PA 1986.
- Montada, Leo: *Bildung der Gefühle?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1989, Jg. 35, H. 3, S. 293-311.
- Montada, Leo: *Moralische Gefühle*. In: Wolfgang Edelstein/Gertrud Nunner-Winkler/Gil G. Noam: *Moral und Person*. Frankfurt/M. 1993, S. 259-277.
- Nunner-Winkler, Gertrud: *Weibliche Moral: Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*. Frankfurt/M. 1991.
- Nunner-Winkler, Gertrud/Sodian, Beate: *Children's understanding of moral emotions*. In: *Child Development* 1988, Jg. 59, S. 1323-1338.
- Nucci, Larry P./Turiel, Elliot: *Social interactions and the development of social concepts in preschool children*. In: *Child Development* 1978, Jg. 49, S. 400-407.
- Peters, Richard S.: *Virtues and habits in moral education*. In: Donald B. Cochrane/Cornel M. Hamm/Anastasios C. Kazepides: *The domain of moral education*. New York 1979, S. 267-287.
- Piaget, Jean: *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt/M. 1932/1973. Original erschienen 1932: *Le jugement moral chez l'enfant*.
- Schwartz, Shalom H.: *Normative influences on altruism*. In: Leonard Berkowitz: *Advances in experimental social psychology*. Bd. 10. New York 1977, S. 221-279.
- Scott, Melvin B./Lyman, Stanford M.: *Praktische Erklärungen*. In: Manfred Auwärter/Edit Kirsch/Klaus Schröter: *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*. Frankfurt/M. 1976, S. 73-114.
- Selman, Robert L.: *Zur Entwicklung interpersonalen Verstehens*. Frankfurt/M. 1984.
- Sullivan, Harry S.: *Die interpersonale Theorie der Psychiatrie*. Frankfurt/M. 1980.
- Sykes, Gresham M./Matza, David: *Techniques of neutralization: A theory of delinquency*. In: *American Sociological Review* 1957, Jg. 22, S. 664-670.
- Triandis, Harry C.: *Individualism and collectivism*. Boulder, ID 1995.
- Tugendhat, Ernst: *Die Rolle der Identität in der Konstitution der Moral*. In: Wolfgang Edelstein/Gertrud Nunner-Winkler/Gil G. Noam: *Moral und Person*. Frankfurt/M. 1993. S. 33-47.
- Turiel, Elliot: *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, MA 1983.
- Turiel, Elliot: *The development of morality*. In: William Damon/Nancy Eisenberg: *Handbook of child psychology*. Bd. 3: *Social, emotional, and personality development*. 5. Aufl. New York 1998, S. 863-932.
- Vygotsky, Lev S.: *Denken und Sprechen*. Berlin 1969.
- Youniss, James: *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago, IL 1980.
- Youniss, James: *Moral, kommunikative Beziehungen und die Entwicklung der Reziprozität*. In: Wolfgang Edelstein/Jürgen Habermas: *Soziale Interaktion und soziales Verstehen: Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz*. Frankfurt/M. 1984, S. 34-60.