

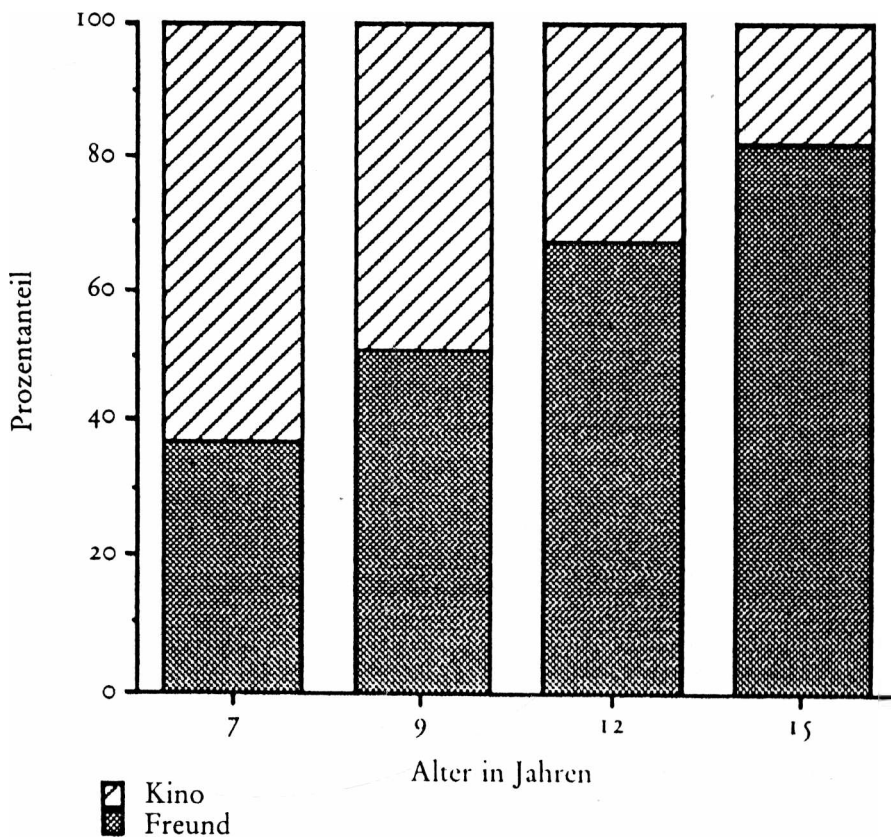
Moralische Entwicklung – empirische Einsichten

Von Lothar Kuld

Moralverständnis bei Kindern und Jugendlichen

In einer Studie zur Moralität im Kindes- und Jugendalter legen *Monika Keller* und *Wolfgang Edelstein*¹ den Probanden folgendes Freundschaftsdilemma vor: Ein Mädchen hat seiner besten Freundin versprochen, sich mit ihr an dem Tag zu treffen, an dem sie auch sonst immer zusammen sind. Da lädt ein Kind, das erst kürzlich zugezogen ist, das Mädchen zu einem sehr attraktiven Kinobesuch ein (bei Jugendlichen: zu einem Pop-Konzert). Dieses Kino findet zur gleichen Zeit statt wie die mit der Freundin geplante Verabredung. Einige psychologische Details machen die Sachlage noch schwieriger: Die Freundin hat Probleme, über die sie sprechen will, und sie mag das neu zugezogene Kind nicht. Bei männlichen Probanden sind alle Beteiligten in der Geschichte männlich. Die Probanden werden nun gefragt: Stelle dir vor, du bist das Kind, das zum Kinobesuch eingeladen wird. Was würdest du tun? Ins Kino gehen, oder die Verabredung mit der Freundin/dem Freund einhalten? Je nach Alter haben sich die Kinder bzw. Jugendlichen so entschieden (s. Abb.):

Die Handlungsentscheidung ist bei den fünfzehnjährigen relativ eindeutig. Freundschaft geht vor. Diese Eindeutigkeit fehlt Kindern. Für sie geht die Freundin nicht einfach vor. Sie argumentieren, das neue Kind sei vielleicht einsam, die Freundin könne mit ihnen ja auch an einem andern Tag spielen. Oder die Einladung ins Kino komme nicht alle Tage, es sei also doch auch für die Freundin verständlich, wenn man der Kinoeinladung folge. Kinder argumentieren also anders als Jugendliche. Ein Grund dafür ist, dass sie Freundschaft offensichtlich ganz anders sehen als Jugendliche. Oder aus der Sicht der Jugendlichen gesagt: Fünfzehnjährige haben gar keine andere Wahl, als sich für den Freund/die Freundin zu entscheiden, komme, was da wolle.



Handlungsentscheidung in Abhängigkeit vom Alter

Robert Kegan spricht für das Jugendalter von einem »zwischenmenschlichen Selbst«.³ Der Jugendliche erlebe sich als Spiegelung von sich zu den andern und von den andern zu sich. Wer er ist, das ist das, was die andern ihm spiegeln, oder das, was er gerne von den andern gespiegelt hätte. Auf jeden Fall ist die Perspektive der andern entscheidend. Sie bestimmt, wer ich bin. Man hat geradezu von einer »Tyrannei der andern« (*James Fowler*) im Jugendalter gesprochen. Ein Kind hat diese Perspektive der andern auch, aber sie ist noch nicht soweit in das Selbstbild des Kindes aufgenommen, dass alle anderen Bedürfnisse daneben verblassen würden. Auch ein Kind kennt Regeln der Freundschaft, aber es wendet sie nicht immer an. Es denkt konkret von sich und seinen Bedürfnissen aus und denkt, dass auch andere Menschen so denken. In unserem Beispiel entsteht daraus ein Konflikt der Bedürfnisse zwischen Kino und Freun-

din, Eigeninteresse (Tun, was einem Spaß macht) und Freundschaft, Altruismus (Einem Kind, das allein ist, Gesellschaft leisten) und Freundschaft. Keller und Edelstein können nachweisen, dass Kinder mit sieben und neun Jahren diesen moralischen Konflikt tatsächlich haben, während die fünfzehnjährigen ihn in dieser Schärfe nicht kennen. Sie argumentieren »abstrakter« mit den Erwartungen an eine Freundschaft, und diese Erwartung ist wie ein Vertrag: Freundschaft geht vor.

Die Entwicklung des moralischen Urteils ist mithin abhängig von der Entwicklung der sozialen Perspektive. Moralische Entwicklung meint den Prozess, in dessen Verlauf ein Mensch Regeln auf immer komplexere Situationen anzuwenden lernt. Die Form der Argumentation, konkret oder abstrakt, ist nicht das Entscheidende. Entscheidend ist die soziale Perspektive, die sich in der moralischen Argumentation zeigt.

Die Entwicklung des moralischen Urteils nach Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1927–1987) hat die Entwicklung von Moralität in diesem Sinne als Entwicklung sozialer Perspektiven gesehen.⁴ Sie ist abhängig von der kognitiven Entwicklung. Und diese Entwicklung verläuft nach Jean Piaget (1896–1980) vom Konkreten zum Abstrakten, von einfachen Verknüpfungen zu immer komplexer gestalteter Reversibilität des Denkens. Für die Einschätzung und Beurteilung moralischer Sachverhalte hat dies zur Folge, dass Kinder bei dem bleiben, was sie konkret vor Augen haben und als konkrete Folgen bedenken müssen. Jugendliche nehmen »abstraktere« Regeln hinzu. Am Ende der Adoleszenz, im Erwachsenenalter tauchen noch »abstraktere«, auch den Regeln noch vorausliegende, an Prinzipien wie »Gerechtigkeit« oder »Menschlichkeit« orientierte Formen der Argumentation auf. Kohlberg nannte die an Regeln, Verträgen, Gesetzen orientierte Moral konventionelle Moral, die davor liegende Argumentation präkonventionell, die dahinter liegende postkonventionell.

Die präkonventionelle ist in unserem Beispiel oben durch die sieben- und neunjährigen, die konventionelle durch die zwölf- und – deutlicher – die fünfzehnjährigen repräsentiert. Die vorkonventionelle ist an den konkreten Folgen des Handelns, den Konsequenzen nach dem Schema »Wie du mir so ich dir« orientiert. Die konventionelle Ebene ist von der Zustimmung bzw. Ablehnung durch die andern beeinflusst. Ihr Urteil über mein Tun ist wichtig. Dieses Urteil beruht auf einem »Vertrag«: Freundschaft, Rollenerwartungen, Vereinbarungen. Die postkonventionelle Ebene wäre dann erreicht, wenn die Jugendlichen die diesen gesellschaftlichen Perspektiven vorausliegenden Werte und Prinzipien wie Gerechtigkeit und Fairneß für jedermann zur Grundlage ihrer moralischen Argumentation machen würden. Aber eine solche Argumentation ist wegen ihrer Komplexität nicht vor dem Erwachsenenalter zu erwarten, und sie wird nur von einer Minderheit übernommen.

Kohlbergs Stufenmodell hat viel Kritik erfahren. Es wird seine angeblich kognitivistische Verengung von Moral auf

moralisches Urteil bemängelt, man weist auf den unaufhebbaren Graben zwischen Urteilen und Handeln.⁵ Aber auch Kohlberg wusste, dass Moralentwicklung nicht nur auf Kognition und sozialer Perspektive beruht. Er wusste um die Notwendigkeit einer »moralischen Atmosphäre«, um Entwicklung anzuregen. Werthaltungen, moralische Orientierungen und Motive entstehen in Kontexten, in denen Orientierungen, die ein menschenwürdiges Leben garantieren, in ihrer Logik, ihrer Dringlichkeit und Plausibilität zu verstehen sind. Kohlberg regt daher an, neben dem Training moralischer Urteilsfähigkeit durch Dilemmata die Kontexte des Lernens, die Schulen z. B. als Orte zu verstehen, in denen es um den Aufbau einer gerechten Gemeinschaft (just community) gehen müsse. Und die SchülerInnen seien daran in gleichem Maße wie die LehrerInnen zu beteiligen. Das heißt für die Lehrkräfte, dass sie in gleicher Weise ihre Beurteilung moralischer Sachverhalte den Schülern erklären müssen, wie sie dies umgekehrt von den Schülern verlangen. Und es verlangt vor allem, dass Lehrer die nach sorgfältiger Diskussion getroffenen moralischen Entscheidungen der Schulversammlung respektieren, auch wenn sie selbst anders entschieden hätten.

Chancen des Unterrichts

James R. Rest hat ein Modell von vier Komponenten vorgeschlagen, die im Prozess moralischen Verhaltens zu berücksichtigen seien⁶: (1) Die Interpretation der Situation im Blick darauf, wie das eigene Verhalten das Wohl anderer beeinflusst. (2) Formulieren, was in der Situation eine moralische Handlung wäre. (3) Entscheidung, an welchem Ideal man sich denn nun orientiert. (4) Tun, was man zu tun beabsichtigt. Jede dieser Komponenten hat ein je eigenes Zusammenspiel von Kognition und Gefühl. Die zweite Komponente dürfte diejenige sein, die Kohlberg vorab untersucht hat und die bei der Diskussion ökologischer, wirtschaftlicher, politischer, religiöser, moralischer Dilemmata vor allem zur Geltung kommt. Rest hat untersucht, wie oft prinzipienorientierte Erwägungen, also Elemente des postkonventionellen Niveaus, bei Jugendlichen und Erwachsenen schon eine Rolle

spielen, und er kam zu dem Ergebnis, dass das Moralverständnis und die zunehmende Orientierung an Prinzipien vom Alter und Bildungsgang abhängig ist. Richtig nachdenklich stimmt die weitere Einsicht von Rest, dass der Trend zu einer an Prinzipien orientierten Moral zunimmt, solange sich ein Mensch in einer schulischen Ausbildung befindet, dann aber mit dem Ende dieser Ausbildung auf dem erreichten Niveau stehen bleibt.⁷ Unklar bleibt bei Rest, wie dieses Zusammenspiel von Alter und Ausbildung bei der Entwicklung des moralischen Urteils zu erklären ist. Die moralphilosophischen Kurse an den Colleges, vergleichbar wohl unsrem Ethikunterricht oder Formen von LER, können es nach Rest nicht sein. Denn die meisten Studenten, die einen Zuwachs an prinzipienorientierten Erwägungen aufwiesen, hatten an solchen Kursen gar nicht teilgenommen. Und jene, die teilgenommen hatten, zeigten keinen enormen Zuwachs. Moralkurse, die Moralphilosophen und ihre Theorien, Terminologie, Beherrschung bestimmter Argumentationstricks, Fähigkeit zu spiegeln usw. vermitteln, scheinen jedenfalls nicht sehr erfolgreich zu sein, um das zu entwickeln, was beim moralischen Urteil untersucht wird.

Vermutlich hat Rest etwas entdeckt, was Kohlberg mit der »moralischen Atmosphäre« gemeint hat. Moralentwicklung braucht spezifische Anregebungsbedingungen. Die Kognition und die soziale Perspektive sind zwei wichtige Eckpunkte, aber sie sind nicht alles. Moralentwicklung braucht Milieus, in denen die moralischen Urteile der Kinder und Jugendlichen respektiert werden. Eine Didaktik der Moral und der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit setzt bei der Moral und moralischen Kognition des Kindes an. An unserem Eingangsbeispiel von Keller und Edelstein ist zu lernen, dass Schuld und Schuldempfinden im Kindesalter ganz offensichtlich etwas anderes sein muss als im Jugendalter. Das Kind, das ins Kino geht, ist nicht hedonistischer – was an sich mit Schuld nichts zu tun hat – als der Jugendliche, der zu seinem Freund geht, auch wenn er die Verabredung lieber zugunsten des Kinos ausfallen lassen würde. Die moralische Relevanz der Situation stellt sich für beide, wie gezeigt, anders dar. Das Kind hat aufgrund seiner eindimensionalen Rekonstruktion der Situation zwangsläufig eine andere Sicht

Foto: Christa Pilger-Feiler. © Kösel-Archiv

als der Jugendliche, der die Perspektive der andern in seine Wahrnehmung hineinnehmen kann. Ein Kind, kann man sagen, wird daher subjektiv auf andere Weise ›schuldig‹ als ein Jugendlicher. Das wäre der Ausgangspunkt einer Didaktik der Schuld im Religionsunterricht. Sie ist nicht den Traktaten der Theologie zu entnehmen, die eine Theologie der Erwachsenen ist, und auch nicht den Auskünften biblischer Texte, die zunächst Texte für Erwachsene sind. Auszugehen ist vielmehr vom Moralverständnis des Kindes und Jugendlichen, und es ist in der Perspektive dieses Verständnisses – jetzt in Anlehnung an das Komponentenmodell von Rest – (1) zu schauen, welche Situationen ein Kind überhaupt als moralisch bedeutsam interpretiert. Die Beobachtung lehrt, dass die Schuldverfahrungen, die der traditionelle Beichtspiegel und die Moral der Erwachsenen vorschlägt, nicht die Schuldverfahrungen der Kinder und Jugendlichen ist. (2) Es wäre zu formu-

lieren, was für das Kind bzw. den Jugendlichen im konkreten Fall eine moralische Handlungsweise sein würde, was moralisch ideal wäre. Dabei wäre zu respektieren, dass das religiöse Vokabular der Schuld für das Kind unter Umständen keinen Sinn macht und die Sache, um die es geht, nur vom Erwachsenen, vom Lehrer, der Lehrerin, nicht aber vom Kind als Schuld verstanden wird. (3) Es wäre zu entscheiden, ob man seinem moralischen Ideal folgen soll oder nicht. (4) Es braucht schließlich einen Ort, um das zu erproben, was man verstanden und akzeptiert hat.

Kinder sind keine Moralphilosophen und keine Moralpädagogen. Es gibt deshalb auch keine Moralpädagogik vom Kinde aus. Aber es gibt eine Sicht des Kindes als Konstrukteur seines moralischen Lebensentwurfs. Das Kind interpretiert die Kontexte, in denen es sich vorfindet und die es bestimmen. Moral ist das Ergebnis von Co-Konstruktionen (*James Youniss*)⁸. Sie entwickelt sich im

Kontext zwischenmenschlicher Beziehungen, in sozialen Interaktionen und moralischen Entscheidungsprozessen. In keinem Fall ist sie das Produkt einer moralpädagogischen Einbahnstraße vom Erwachsenen zum Kind. Moralentwicklung braucht deshalb eine Pädagogik, die die soziale Perspektive und das Moralverständnis des Kindes und Jugendlichen würdigt und akzeptiert, dass Kinder und Jugendliche ihre Moral und ihre konkurrierenden Vorstellungen vom Ideal des guten Lebens und damit das Scheitern und Schuldigwerden an diesem Ideal authentischer fühlen und besser kennen als ihre Lehrer. Es braucht einen Unterricht, der diesen Erfahrungsvorsprung des Kindes und Jugendlichen zum Vorschein bringt.

¹ M. Keller/W. Edelstein, Die Entwicklung eines moralischen Selbst von der Kindheit bis zur Adoleszenz, in: *Moral und Person*, hg. v. Keller/Edelstein, Frankfurt 1993, 307–327.

² Ebd. 320

³ R. Kegan, Entwicklungsstufen des Selbst, München 2/1991, 243 ff.

⁴ L. Kohlberg, Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt 1996. – Kritisch hierzu die Rezension von H. A. Stiksrud, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie H. 2, 1997, 134–137.

⁵ C. Gilligan (Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau, München 2/1985) bemängelt, Kolbergs Untersuchungen seien einseitig an einer »Männer-« und »Gerechtigkeitsmoral« orientiert und interessiert, der Gilligan selbst eine »Frauen-« bzw. »Fürsorge-Moral« gegenüberstellt. Dafür ertete sie heftigen Widerspruch und löste eine heftige Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Moral aus (F. Oser/W. Althof, Moralische Selbstbestimmung, Stuttgart 1992 [3/1997] 293–335; G. Nunner-Winkler, Moralische Entwicklung und die These von den zwei Moralitäten, in: Moralisches Lernen in

Schule Betrieb und Gesellschaft, hg. v. W. Stark u. a., Bad Boll [Protokolldienst Nr. 7/96] 1996, 53–62; Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Moral, hg. v. G. Nunner-Winkler, München 1995 [dtv 4647]; A. Treibel, Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart, Opladen 4/1997, 247 ff.) – Die Studien zum »Heinz-Dilemma« zeigen nach F. Oser/W. Althof (a. a. O., 230), dass Kohlberg durchaus einen Zusammenhang zwischen Urteilen und Handeln sah.

⁶ J. R. Rest, Ein interdisziplinärer Ansatz zur Moralerziehung und ein Vierkomponenten-Modell der Entstehung moralischer Handlungen, in: Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen, hg. F. Oser u. a., München 1986, 20–41.

⁷ Rest, a. a. O., 34

⁸ J. Youniss, Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung, Frankfurt 1994