

Nunner-Winkler, Gertrud

Prozesse moralischen Lernens und Entlernens

Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 4, S. 528-548



Quellenangabe/ Reference:

Nunner-Winkler, Gertrud: Prozesse moralischen Lernens und Entlernens - In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 4, S. 528-548 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-42619 - DOI: 10.25656/01:4261

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-42619>

<https://doi.org/10.25656/01:4261>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Werte – Die Rückkehr zur Erziehung

Hartmut von Hentig

Das Ethos der Erziehung. Was ist in ihr elementar? 509

Gertrud Nunner-Winkler

Prozesse moralischen Lernens und Entlernens 528

Matthias Gronemeyer

Wie kommt das Böse in den Menschen – und wie wieder heraus? Ein
philosophischer Kommentar zu Serkan A. und Spyridon L. 549

Margit Stein

Werteerziehungsansätze an weiterführenden Schulen in ihrem Zusammenhang
mit strukturellen Schulbedingungen 562

Thomas Gensicke

Jugendlicher Zeitgeist und Wertewandel 580

Allgemeiner Teil

Esther Dominique Klein/Svenja Mareike Kühn/Isabell van Ackeren/Rainer Block

Wie zentral sind zentrale Prüfungen? – Abschlussprüfungen am Ende der
Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich 596

Rolf Strietholt/Ewald Terhart

Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten
in der Zweiten Phase der Lehrerbildung 622

Besprechungen

Marcelo Caruso

Colin Brock/Lila Zia Levers (Hrsg.): Aspects of Education in the Middle East and North Africa 646

Heinz-Elmar Tenorth

Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert 648

Wolfgang Jantzen

Dagmar Hänsel: Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer.

Dagmar Hänsel: Karl Tornow als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession. Die Grundlegung des Bestehenden in der NS-Zeit 650

Hanno Schmitt

Sieglinde Luise Ellger-Rüttgardt: Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung 653

Melanie Fabel-Lamla

Fritz Reheis: Bildung contra Turboschule! Ein Plädoyer.

Wiebke Lohfeld (Hrsg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft.

Hans-Peter Gerstner/Martin Wetz: Einführung in die Theorie der Schule.

Gregor Lang-Wojtasik: Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne 655

Cristina Allemann-Ghionda

Pedro Rosselló: La teoría de las corrientes educativas y otros ensayos

Christel Adick: Vergleichende Erziehungswissenschaft

Doris Edelmann: Pädagogische Professionalität im transnationalen Raum 660

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 665

Prozesse moralischen Lernens und Entlernens¹

Zusammenfassung: Der Aufbau von Moral vollzieht sich nicht – wie in klassischen Modellen beschrieben – als einheitlicher Vorgang mit einem jeweils klar dominanten Lernmechanismus (Konditionierung, Internalisierung, Regelrekonstruktion), sondern ist das Ergebnis des Zusammenspiels unterschiedlicher Lernprozesse. Insbesondere durch implizite Lernmechanismen (u.a. Ablesen am moralischen Sprachspiel, an Interaktionserfahrungen) erwerben Kinder schon früh ein angemessenes kognitives Verständnis moralischer Sollgeltung. Der Erwerb formal operationaler Denkfähigkeiten in der Adoleszenz erlaubt zunehmend angemessenere moralische Urteilsbildung, befördert aber zugleich einen – zunächst radikal überzogenen – moralischen Relativismus. Moralische Motivation wird erst verzögert aufgebaut. Dabei bleibt eine innerfamiliär entwickelte Bindung an Moral nicht lebenslänglich stabil. Andere Einflüsse (u.a. die Zusammensetzung der Freundesgruppe, die demokratische Beteiligung an den Angelegenheiten der Schule, die moralische Integration der Gemeinde, Geschlechtsrollenerwartungen, die Freiheit von Korruption im politischen Leben) entscheiden darüber, welches Gewicht Heranwachsende der Moral beimessen. Anders als die (historisch vorauslaufenden) Formen früherer Internalisierung oder Habitualisierung nämlich ist die moderne Form moralischer Motivation durch Einsicht gestiftet und beruht auf freiwilliger Selbstbindung, die in der Adoleszenz aufgekündigt werden kann.

Vorbemerkung

In den klassischen sozialisationstheoretischen Modellen wird der Erwerb von Moral als einheitlicher Vorgang mit jeweils einem klar dominanten Lernmechanismus beschrieben (vgl. Tab. 1).

Im Behaviorismus gilt das Kind als passives Objekt von Erziehung, die auf normkonformes Verhalten abzielt und dazu Konditionierung nutzt. Bei der klassischen Konditionierung folgt auf jedes Vergehen unmittelbar die Züchtigung und bald löst schon der bloße Gedanke an eine Übertretung die an die Straferfahrung gekoppelte Erregung und Furchtreaktion aus. Operante Konditionierung setzt an spontan initiierten Verhaltensweisen an und belohnt selektiv die erwünschten Reaktionen. So wird das Verhalten sukzessive überformt und im Ergebnis zwanglose Konformität mit den Erwartungen erzeugt.

Das psychoanalytische Modell behandelt den Aufbau generalisierter Motive durch Internalisierung oder kulturelle Überformung der Bedürfnisstruktur. Nach Freud werden in der ödipalen Phase die von den Eltern vorgegebenen Normen im Über-Ich verankert und unerwünschte Triebansprüche hinfort aufgrund von Gewissensangst unter-

¹ Im vorliegenden Text habe ich versucht, Überlegungen systematisch zusammenzuführen, die ich andernorts z.T. ausführlicher dargestellt habe.

Theorie	Gegenstand	Lernmechanismus
Behaviorismus	Verhalten	Klassische Konditionierung
		Operante Konditionierung
Psychoanalytischer Ansatz	Motive	Internalisierung
		Überformung
Kognitivistischer Ansatz	Urteil	Rollenübernahme
Selbstsozialisation	Wissen	Unterweisung
		Ablesen an Erfahrungen
		Ablesen am Sprachspiel
		Regelrekonstruktion
	Wollen	Selbstbindung qua Erfahrungen
		in der Familie/Schule/mit peers/
		in der Gemeinde/im kulturellen Milieu/
		in der Gesellschaft

Tab. 1: *Erwerb von Moral – Sozialisationstheoretische Modelle*

drückt. Nach Parsons (1964) beginnt schon der Säugling, sein Verhalten an den Erwartungen der Bezugspersonen zu orientieren, um sich deren Zuwendung zu erhalten. So wird Konformität mit herrschenden Standards zu einem persönlichen Bedürfnis. Freud und Parsons lassen sich als Verallgemeinerung und Verinnerlichung der im Behaviorismus beschriebenen Lernmechanismen lesen: Gelernt werden nicht mehr einzelne Verhaltensweisen aufgrund spezifischer Erziehungsmaßnahmen, sondern generalisierte Verhaltensdispositionen aufgrund von Beziehungserfahrungen, und Handeln ist nicht länger durch externe Strafen oder Belohnungen, sondern durch internalisierte Gewissensangst bzw. eine habitualisierte Konformitätsbereitschaft bestimmt. Dabei entspricht das Über-Ich der klassischen Konditionierung, sofern abweichende Impulse bewusstenfähig bleiben und nur aus Strafangst unterdrückt werden. Das Konformitätsbedürfnis entspricht der operanten Konditionierung: Sofern das Individuum ja nur den erstrebten Belohnungen nachjagt, glaubt es stets genau das zu tun, was es ohnehin tun will – der externen Steuerung wird es nicht gewahr.

Kohlberg (1981, 1984) – Piagets kognitivistischer Theorietradition folgend – fokussiert auf moralische Urteilsfähigkeit. Aufgrund des zentralen Lernmechanismus der Rollenübernahme entfaltet sich das moralische Bewusstsein als Stufenabfolge. Dabei erlauben höhere Stufen adäquatere Problemlösungen, denn zunehmend erweitert sich der Kreis der einbezogenen Betroffenen – vom individuellen Akteur (Stufe 1) über die Dyade (Stufe 2), die Bezugsgruppe (Stufe 3), die eigene Gesellschaft (Stufe 4), die Ver-

tragsschließenden (Stufe 5) bis zur Menschheit insgesamt (Stufe 6). Die Entwicklung ist durch einen kognitiv-affektiven Parallelismus gekennzeichnet, d.h. auf jeder Stufe entsprechen die Gründe für die Geltung von Normen den Motiven ihrer Befolgung. Dabei ähnelt das erste, das präkonventionelle Stadium, dem behavioristischen Modell: Bis zum Alter von 10 bis 11 Jahren glauben Kinder, Normen gelten, weil sie von Autoritäten gesetzt und mit Sanktionen ausgestattet sind und werden befolgt, um Strafen zu vermeiden (Stufe 1) oder Belohnungen zu erringen (Stufe 2). Das für die meisten Erwachsenen charakteristische konventionelle Stadium entspricht der psychoanalytischen Beschreibung: Normen gelten, weil sie in der eigenen Bezugsgruppe (Stufe 3) bzw. der eigenen Gesellschaft (Stufe 4) vorherrschen und werden befolgt, um soziale Akzeptanz zu gewinnen bzw. Gewissensbisse zu vermeiden. Erst auf dem von nur wenigen Personen erreichten postkonventionellen Niveau gründen Normen in Vertragsabsprachen (Stufe 5) bzw. allgemeinen Prinzipien wie Gleichheit, Gerechtigkeit, Achtung vor der Person, und werden aus Einsicht befolgt (Stufe 6).

Die drei Modelle unterscheiden sich deutlich in ihren Menschenbildannahmen – ob sie das Kind als aktiv oder passiv unterstellen, ob sie den Menschen als reinen Nutzenmaximierer begreifen oder auch ein Streben nach Erkenntnis und Wertverwirklichung anerkennen. Doch ungeachtet weit reichender inhaltlicher Differenzen – in einem zentralen Punkten herrscht Übereinstimmung: *Moral wird als Gesamtpaket angeeignet*. Vorgegebene Normen werden im Behaviorismus dem Kind früh adressiert, im psychoanalytischen Modell ihm früh eingeflößt, oder im kognitivistischen Ansatz von ihm aktiv rekonstruiert und – allerdings nur auf höchstem Niveau – auch auf ihre Rechtfertigbarkeit hin überprüft und bewertet. Dabei ist der Erwerb von Moral gleichbedeutend mit der Bereitschaft, vorgegebene (bzw. auf postkonventionellem Niveau überprüfte) Normen aus je unterschiedlichen Motiven zu befolgen.

Im Folgenden will ich ein Selbstsozialisationsmodell vertreten. Danach eignet sich das Kind – wie bei Kohlberg – Moral aktiv an. Im Gegensatz zu Kohlberg geht es dabei aber von Anbeginn an genuin um Moral, also um ein Verständnis des Konzepts kategorischer Sollgeltung. Dabei ist der Erwerb von Moral – im Gegensatz zu den holistischen Vorstellungen der klassischen *grand theories* – Ergebnis des Zusammenwirkens einer Vielzahl ganz unterschiedlicher Lernprozesse. Moral nämlich umfasst mehrere, z.T. unabhängig voneinander variierende Dimensionen, wobei die Trennung von kognitiver und motivationaler Dimension am einschneidendsten ist. In beiden Dimensionen ist ein ich-nahes Ergebnis erzielbar – Einsicht in der kognitiven Dimension, willentlich bejahte Selbstbindung in der motivationalen Dimension. Beide sind allerdings durch moralisches Entlernen in der Adoleszenz gefährdet. Somit bedarf auch die Stabilisierung früh erworbenen Wissens und früh aufgebauten Handlungsbereitschaften weiterer Lernprozesse.

Im Folgenden werden Prozesse moralischen Lernens in Kindheit und Adoleszenz wie auch Prozesse moralischen Entlernens zunächst in der kognitiven (1), dann in der motivationalen Dimension (2) behandelt. Dabei werden jeweils einleitend kurz die erreichten Kompetenzen und deren empirische Erfassung beschrieben und sodann die wirksamen Lernmechanismen skizziert. Etliche der berichteten Befunde entstammen

LOGIK (Weinert 1998, Schneider i.Dr.), einer Längsschnittanalyse einer repräsentativen Stichprobe von anfänglich 200 Kindern, in deren Kontext ich die moralische Entwicklung von 4 Jahren an bis zum Alter von 22 Jahren verfolgen konnte (Nunner-Winkler 1998, Nunner-Winkler 2008a).

1. Kognitive Dimension

1.1 *Moralisches Wissen in der Kindheit*

In LOGIK wurden den Kindern im Alter von 4, 6 und 8 Jahren Bildgeschichten vorgelegt, in denen der (geschlechtsgleiche) Geschichtenheld in Versuchung gerät, Normen zu übertreten (die Süßigkeiten eines anderen Kindes zu entwenden; das eigene Getränk nicht mit einem durstigen Bittsteller zu teilen; einen zu Unrecht erhaltenen Preis nicht mit dem benachteiligten Kind zu teilen; in einem Wettbewerb einem andern Kind bei der Aufgabenerfüllung Hilfe zu verweigern). In der Versuchungssituation wurde das Normverständnis exploriert. Es zeigte sich: Schon früh kennen Kinder die betreffenden Normen. So wissen bereits im Alter von 4 Jahren 98%, dass man nicht stehlen darf, und spätestens mit 6 bis 8 Jahren wissen 80 bis 90%, dass man in den vorgelegten Situationen helfen, teilen und von einer Ungerechtigkeit nicht profitieren sollte. Dabei verstehen sie die Gültigkeit der Normen als:

- *sanktionsunabhängig*: In ihren Normbegründungen verweisen über alle Geschichten und Messzeitpunkte hinweg weniger als 10% der LOGIK-Probanden auf negative oder positive Konsequenzen, die dem Täter aus seinem Tun erwachsen (Strafen oder Belohnungen von Erwachsenen, Akzeptanz oder Ablehnung durch Peers, Vergeltung mit Gleichem). Weyers u.a. (2007) fanden, dass bereits viele Dreijährige das Diebstahlsverbot nicht nur kennen, sondern unter Rekurs auf Normverletzung und Eigentumsrechte intrinsisch begründen.
- *autoritätsunabhängig*: Turiel (1983) legte US-amerikanischen Kindern konventionelle und moralische Normen vor (z.B. „Man darf Erwachsene nicht mit Vornamen ansprechen“ und „Man darf ein anderes Kind nicht schlagen“). Bei allen fragte er: „Stell dir vor, da gibt es eine Familie/eine Schule/ein Land – da erlaubt der Vater/Direktor/König, dass man Erwachsene mit Vornamen anspricht/ein anderes Kind schlägt. Ist es richtig, wenn man das dann tut?“ Es gab hohen Konsens. „Wenn es üblich ist, Erwachsene mit Vornamen anzusprechen, dann ist es in Ordnung. Aber auch wenn der Vater/der Direktor/der König es erlaubten – ein anderes Kind schlagen darf man nicht. Nicht einmal der liebe Gott darf das!“
- *universell und unabänderlich*: Nucci/Turiel (1993) legten in den USA orthodox erzogenen jüdischen und katholischen Kindern konventionelle, religiöse (z. B. „Man soll den Feiertag heiligen/nur einen Partner der gleichen Religionszugehörigkeit heiraten“) und moralische Regeln vor und fragten, ob diese Regeln universell, unabänderlich und unabhängig von Gottes Wort gültig seien. Die Kinder unterschieden klar:

Konventionelle Regeln sind von Gottes Wort unabhängig, veränderbar und nur für die Eigengruppe gültig. Die Geltung religiöser Regeln ist abhängig von Gottes Wort, für Menschen unabänderlich und nur für die Mitglieder der jeweiligen Religionsgemeinschaft gültig. Moralische Regeln aber sind unabhängig von Gottes Wort, unabänderlich und universell gültig

- *prima facie*: In LOGIK wurde überprüft, wie 10- bis 11-Jährige Ausnahmen bewerten: Ein Protagonist bricht sein Versprechen (am Tag nach einer Party beim Aufräumen mitzuhelfen), um ein eigenes Bedürfnis zu befriedigen (er will lieber z.B. schwimmen gehen) oder um ein verirrtes Kind heimzubegleiten. Übereinstimmend verurteilten die Kinder die Übertretung aus Eigeninteresse, hielten sie jedoch im zweiten Fall für geboten. Ein Kind buchstabierte die Begründung explizit aus: „Es ist schlimmer, wenn das kleine Kind und seine Eltern sich ängstigen als wenn die anderen etwas mehr aufräumen müssen. Die andern hätten an meiner Stelle genauso gehandelt.“ Die Kinder sprechen den Normen also keine strikte Gültigkeit zu, sondern lassen Ausnahmen zu, die sie unter Bezug auf die zentralen Prinzipien eines modernen Moralverständnisses – Schadensminimierung und Unparteilichkeit – rechtfertigen. Weyers u.a. (2007, S. 87ff.) fanden, dass bereits im Vorschulalter einige Kinder in einem Normkonflikt Ausnahmen anerkennen (z.B. eine Notlüge zugestehen, um die körperliche Integrität eines anderen Kindes zu schützen).

1.2 Lernprozesse in der Kindheit

Kinder kennen also bereits früh einfache moralische Normen und verstehen, dass ihnen eine intrinsische, i.e. autoritäts- und sanktionsunabhängige, universelle und unabänderliche, zugleich aber nur *prima facie* Gültigkeit zukommt. Beim Aufbau dieses differenzierten Wissens spielen unterschiedliche Lernmechanismen zusammen. Einmal geht es um Inhaltslernen – die Kinder müssen die Inhalte und Geltungsmodalitäten von Normen kennen. Dieses Wissen kann ihnen durch Autoritäten explizit vermittelt werden oder sie konstruieren es eigenständig in gemeinsamen Spielen oder Kooperationszusammenhängen. Wichtiger dürften implizite Lernprozesse sein, durch die sie an ihren Interaktionserfahrungen und an kulturellen Vorgaben ablesen, welche Handlungen ge- oder verboten sind und welchen Status moralische Regeln im Vergleich zu anderen Normierungen genießen. Dazu kommt die soziokognitive Entwicklung, die Kindern ein vertieftes Verständnis des Sinns von Regeln ermöglicht und ihre Anwendung in konkreten Situationen anleitet. Diese Anwendung – insbesondere die Beurteilung der Zulässigkeit von Ausnahmen – erfordert darüber hinaus häufig spezifische Wissensbestände (z.B. über wahrscheinliche Folgen von Handlungen oder Unterlassungen und deren Bewertungen). Zumeist werden das Wissen um Inhalt und Geltungsmodus von Normen *uno actu* gewonnen. Gleichwohl steht bei einigen Erwerbsprozessen der Inhalt, bei anderen die Geltungsmodalität im Vordergrund. Im Folgenden seien einige Lernmechanismen skizziert.

- *Unterweisung.* Autoritätspersonen benennen die moralischen Normen häufig direkt. Das spiegelt sich dann in einigen der in LOGIK vorgetragenen Begründungen, z.B. „Stehlen darf man nicht!“ Aber Normen evolvieren auch in kindlichen Interaktionen und werden dann als verbindlich deklariert. So beobachteten Weyers u.a. (2007) im Kindergarten, dass ein Kind sich in einen heftigen Konflikt um die gemeinsame Nutzung knapper Bastelmaterialien einschaltete und eine Reziprozitätsnorm formulierte: „Wenn du nichts gibst, bekommst du auch nichts“, die alle folgenden Austauschhandlungen bestimmte. Explizite Belehrungen fokussieren primär auf den Inhalt der Norm.
- *Ablesen an Interaktionserfahrungen.* Nucci/Weber (1995) beobachteten den Umgang mit Konflikten im Kindergarten und in Familien. Waren konventionelle Normen betroffen, so kam es zu Aushandlungsprozessen und Kompromissen (z.B. „Du willst nicht die neue Hose zum Kindergartenfest anziehen? Ok – aber die alte zerschlissene Jeans ziehst du auch nicht an!“). Ging es jedoch um moralische Regeln, so blieben die Erzieherinnen unnachgiebig (z.B. „Ein anderes Kind schlagen – das gibt es nicht!“). Zwar sind auch in diesen Auseinandersetzungen Norminhalte thematisch. Vor allem aber rekonstruieren die Kinder auf der Basis der unterschiedlichen Reaktionen der Autoritätspersonen die Unterscheidung zwischen kontextbezogenen und im Prinzip veränderbaren konventionellen Regeln und moralischen Normen, denen eine unbedingte – kategorische – Gültigkeit zukommt.
- *Ablesen am moralischen Sprachspiel.* Entscheidend für den Erwerb moralischen Wissens dürfte die Einübung in das moralische „Sprachspiel“ sein (Wittgenstein 1984). So ist die Verwerflichkeit der Tat bei Worten, die Vergehen bezeichnen, unhintergebarer Bestandteil ihrer Bedeutung (Putnam 1995). „Mord“ etwa bezeichnet eine absolut verabscheuungswürdige Handlung. Wären irgendwelche Rechtfertigungen oder Entschuldigungen denkbar, so verwendeten wir andere Worte, etwa Tötung im Duell, im Krieg, im Attentat oder fahrlässige Tötung. Dass Kinder Normen tatsächlich an der Sprache ablesen, zeigen folgende, häufig vorgebrachte Antworten auf die Frage, warum man nicht stehlen dürfe: „Das ist Diebstahl!“, „Der ist ein Dieb!“ Wieder lernen Kinder dabei zwar auch bestimmte Inhalte, aber vor allem erwerben sie ein Wissen um die intrinsische Gültigkeit moralischer Normen. Diebstahl ist in sich falsch und zwar gänzlich ungeachtet möglicher Folgen für Täter (auch der unentdeckte Diebstahl ist unrecht) oder Opfer (auch einen Reichen, der unter dem Verlust nicht litte, darf man nicht bestehlen).
- *Rollenübernahme.* Die Fähigkeit, die Perspektive anderer zu übernehmen, entwickelt sich in einer Abfolge zunehmend komplexerer Strukturen (vgl. Selman/Byrne 1980). Zunächst vermag das Kind nicht zwischen der eigenen Wahrnehmung und der objektiven Realität zu unterscheiden („die Welt ist so, wie ich sie sehe“). Ab etwa 6 Jahren ist es zu subjektiver Rollenübernahme fähig („ich sehe die Welt so – du siehst sie anders“), ab etwa 8 bis 10 Jahren zu selbstreflexiver Rollenübernahme („ich weiß, dass du weißt, dass ich die Welt so und du sie anders siehst“). Erst danach wird die Fähigkeit erworben, eine Dritte-Person-Perspektive einzunehmen, die die Standpunkte beider Beteiligten simultan zu berücksichtigen erlaubt. Die Unterschei-

dung von Perspektiven ist für das Verständnis bestimmter Vergehen, etwa für das Konzept der Lüge, erforderlich (Wimmer u.a. 1984, Wimmer/Perner 1988, Sodian 1991). Jüngere Kinder nämlich bezeichnen jegliche vom tatsächlichen Sachverhalt abweichende Aussage, auch wenn sie irrtümlich erfolgte, als Lüge. Erst mit dem Erwerb der subjektiven Rollenübernahmefähigkeit begreifen sie, dass nur die absichtsvolle Täuschung eines Anderen als Lüge gilt. Das Verständnis von Ironie oder spielerischer Übertreibung ist noch voraussetzungsreicher: Der Handelnde muss nicht nur den objektiven Sachverhalt und die eigene Absicht, sondern auch den Verstehenshorizont des anderen in Rechnung stellen können, i.e. über wechselseitige Rollenübernahmefähigkeit verfügen.

- *Regelrekonstruktion.* Kinder rekonstruieren eigenständig die ihren Erfahrungen zugrunde liegenden Regeln. In der Spracherwerbsforschung ist dies am Beispiel der so genannten „Übergeneralisierungen“ plastisch beschrieben worden. Es gibt eine Phase der Sprachentwicklung, in der Kinder nie gehörte, regelgerechte Formen, etwa „sprechte“, „gehte“ verwenden. Dies zeigt, dass sie Sprache nicht rein behavioristisch über Nachahmung lernen, sondern ein implizites Regelverständnis erarbeiten. Diese Fähigkeit, aus konkreten Erfahrungen allgemeine Gesetze zu erschließen, wurde an der Argumentation des 11-jährigen LOGIK-Probanden offenbar, der den Bruch des Versprechens unter implizitem Rekurs auf die Prinzipien von Schadensminimierung und Unparteilichkeit rechtfertigte.

Um kurz zusammenzufassen: Entgegen Kohlbergs Beschreibung des präkonventionellen Niveaus verfügen bereits Kinder über ein differenziertes moralisches Wissen. Dies ist Ergebnis des Zusammenspiels unterschiedlicher Lernmechanismen. Moralische Regeln werden gezielt expliziert. Wichtiger aber sind implizite Lernprozesse. Kinder lesen die Inhalte moralischer Normen und deren kategorische Sollgeltung an ihren Interaktionserfahrungen und am kollektiv geteilten Sprachspiel ab. Dabei setzt ein angemessenes Verständnis einiger Konzepte, etwa Lüge, zumindest die Stufe subjektiver Rollenübernahmefähigkeit voraus. Die Fähigkeit, in Normkonflikten angemessen Ausnahmen zuzulassen, ist auf die (zumindest implizite) Rekonstruktion allgemeiner Moralprinzipien verwiesen. Dazu bedarf es in komplexeren Kontexten auch inhaltlicher Wissensbestände, die eine situationsgerechte Schadensabschätzung ermöglichen.

1.3 Erhöhung der moralischen Urteilsfähigkeit in der Adoleszenz

Zwar verstehen bereits Kinder – zumindest kognitiv – das Konstitutivum von Moral – das Konzept kategorischer Sollgeltung. Gleichwohl können sie komplexe Situationen noch nicht angemessen bewerten. Die weitere Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit vollzieht sich nun allerdings nicht mehr in der genuin moralischen Dimension, sondern im Bereich der kognitiven und der sozio-kognitiven Entwicklung.

In Kulturen mit einem formalisierten Bildungssystem erwerben Heranwachsende das formal-operationale Stadium der kognitiven Entwicklung. In dessen Zentrum steht

die Fähigkeit zu hypothetischem Denken. Dazu kommen eine erweiterte Zeitperspektive und das Vermögen, verlängerte Kausalketten und Feedback-Schleifen in Rechnung zu stellen. Dazu kommt der Erwerb der höchsten Stufe der Rollenübernahmefähigkeit – die Übernahme der Systemperspektive. Dieses erweiterte Denkvermögen hat weit reichende Implikationen für die moralische Urteilsfähigkeit, die exemplarisch skizziert seien.

- *Systemperspektive.* Antworten auf die Folgefrage von Kohlbergs berühmtem Heinz Dilemma – „Soll der Richter den Ehemann bestrafen, der einbrach, weil er anders nicht an das lebensrettende Medikament für seine Frau gelangen konnte?“ – zeigen die Unterschiede einer interpersonalen und einer auf die Funktionsfähigkeit des Systems gerichteten Perspektive. Jüngere Kinder plädieren für Straffreiheit – schließlich habe Heinz doch nur in bester Absicht gehandelt. Ältere hingegen erklären, Übertretungen müssten geahndet werden, Gesetze büßten sonst ihre Verbindlichkeit ein. Der guten Intention könne durch die Zuerkennung mildernder Umstände Rechnung getragen werden.
- *Abstrakte Denkfähigkeit.* Auf konkret operationalem Niveau haftet das Kind am Greifbaren. Es neigt dazu, gesellschaftliche Vorgänge und Institutionen zu personalisieren und ist unfähig, die Funktion politischer Handlungen für die Gesellschaft als Ganzes in Betracht zu ziehen. Adelson (1980) illustriert die Unterschiede im Denkstil am Verständnis des Zweckes von Gesetzen. So etwa erklären die 12- bis 13-Jährigen: „Damit die Leute nicht stehlen oder töten.“ Die 15- bis 16-Jährigen hingegen artikulieren allgemeine Prinzipien, z.B. „Um Sicherheit zu gewährleisten und der Regierung Geltung zu verschaffen.“ Mit der gesteigerten Abstraktionsfähigkeit erschließen sich neue Bereiche des Denkens. Dies zeigt sich am Umgang mit Rechten von Minderheiten. Den Jüngeren fehlt das Problembewusstsein („Man wird den Leuten schon nichts tun“) oder sie empfehlen den Einsatz von Machtmitteln. Erst allmählich entwickeln sie ein Verständnis für kollektive Institutionen. So schlagen sie vor, Minderheiten sollten Vereinigungen bilden oder ihre Interessen durch ihre Vertretung in der Legislative auf normalem demokratischem Wege durchsetzen.
- *Zeitperspektive.* Das kindliche Denken ist in der Gegenwart verhaftet. Erst allmählich erkennt der Heranwachsende, dass die Vergangenheit auf der Gegenwart lastet und dass bei heutigen Entscheidungen auch künftige Folgen und Nebenfolgen zu bedenken sind. Um dies am Umgang mit Verbrechen zu illustrieren: Während Jüngere bei Rückfall für Strafverschärfung plädieren, können die Älteren die Vorgeschichte einbeziehen und mögliche Entschuldigungsgründe und Besserungschancen erwägen.

Insgesamt vollzieht sich ein deutlicher Rückgang autoritären Denkens. Allmählich beginnen die Heranwachsenden das Konzept von Rechten und die Bedeutung individueller Freiheit zu verstehen. Sie verstehen, dass in einer Gemeinschaft konkurrierende Interessen und Wertvorstellungen in Einklang zu bringen sind und welche Bedeutung dabei demokratischen Praktiken zukommt. Sie erkennen, dass das kurzfristig Gute an langfristigen, auch indirekten Folgen zu bemessen ist, was natürlich auch je spezifische Wissenssysteme erfordert.

1.4 *Moralisches Entlernen*

Empirischer Sachverhalt. Wie dargestellt, schreiben Kinder moralischen Regeln eine universelle und unabänderliche Gültigkeit zu. Das kontrastiert deutlich mit dem weit verbreiteten moralischen Relativismus. So etwa glauben nur 30%, dass es in Deutschland gemeinsame Vorstellungen darüber gäbe, was Recht und Unrecht ist (Noelle-Neumann/Köcher 1997, S. 747). Der Relativismus nimmt zu den jüngeren Kohorten hin zu. Dies zeigt sich in einem Generationenvergleich, bei dem je einhundert 20- bis 30-Jährige, 40-bis 50-Jährige und 65- bis 75-Jährige repräsentativ ausgewählte westdeutsche Probanden unter anderem nach ihrem Moralverständnis befragt wurden („Was verstehen Sie unter Moral?“) (Nunner-Winkler 2000). Als relativistisch wurden Aussagen gewertet, die den kultur- und/oder zeitbezogenen Charakter moralischer Normen oder den individuellen Entscheidungsspielraum besonders stark betonten oder die Möglichkeit von Moral überhaupt bestritten (z.B. „Moral ist einfach etwas, was von der Gesellschaft erfunden worden ist und jeder betrachtet die Moral als etwas anderes.“/„Moral ist Ansichtssache.“/„Moral ist altmodisch/spießbürgerlich.“). Äußerungen dieser Art finden sich bei etwa 20% der ältesten, 30% der mittleren und 45% der jüngsten Kohorte.

Erklärungen. Die Zunahme des relativistischen Denkens hat mehrer Ursachen. Mit der Modernisierung haben sich eine Vielzahl von sozialen Subsystemen ausdifferenziert, in denen zum Teil deutlich kontrastierende Erwartungen herrschen. Die Globalisierung macht kulturelle Unterschiede in den Normensystemen unübersehbar und aufgrund von Migration werden diese auch im eigenen Land offenbar, zumal sie in den Medien publikumswirksam aufbereitet werden (z.B. Kopftuchfrage, „Ehrenmorde“).

Doch selbst in den eigenen Familien ist moralischer Dissens normal und alltagsweltlich erfahrbar. Dies ist Folge des weit reichenden soziohistorischen Wandels der Moralvorstellungen, der sich in Deutschland im Gefolge der 1968er-Debatten vollzogen hat. In dem erwähnten Generationenvergleich wurden die Befragten um eine Bewertung von 24 potenziell moralrelevanten Sachverhalten gebeten (z.B. Scheidung, Kirchaustritt, mütterliche Berufstätigkeit). Bei 22 ergaben sich erhebliche und hochsignifikante Differenzen in Richtung einer größeren Liberalität der Jüngeren. Beispielsweise verurteilten fast 70% der ältesten Kohorte Homosexualität strikt („das ist sündhaft/widernatürlich/krankhaft/ekelerregend“), wohingegen fast 90% der Jüngsten dies Verhalten dem persönlichen Entscheidungsspielraum zurechneten (z.B. „Das ist denen ihre Sache/Wo die Liebe hinfällt – solange es eine gute Beziehung ist“) (Nunner-Winkler/Nikele 2001).

Schließlich führt nicht zuletzt auch der oben als moralförderlich charakterisierte sozio-kognitive Entwicklungsschub, den mit steigendem Bildungsniveau zunehmend mehr Adoleszente erfahren, zu einer Erhöhung relativistischer Zweifel. Der Grund ist die Entfaltung der hypothetischen Denkfähigkeit, die das jeweils Vorfindliche als bloß kontingentermaßen realisierten Ausschnitt aus dem gesamten Möglichkeitshorizont begreifen lässt. Nun werden auf jeder Stufe der kognitiven Entwicklung die je neu erworbenen Erkenntnismöglichkeiten in ihrer Erklärungskraft deutlich überschätzt (Elkind 1980). In Bezug auf die Moral führt das – auf formal operationalem Niveau neu erwor-

bene – Verständnis von Kontingenzen zu einer radikalen Infragestellung der vorgefundenen Normen: Diese haben sich ja nur zufällig so entwickelt – es könnten ja auch ganz andere Normen gelten.

1.5 Lernprozesse im weiteren Entwicklungsverlauf

Eine kritische Auseinandersetzung mit, im Folgenden kurz angedeuteten, Einwänden gegen einen globalen Relativismusverdacht wie auch die Stabilisierung formal operationaler Denkfähigkeiten können das moralische Entlernen, das in der Adoleszenz einsetzt, konterkarieren.

- *Kindliches Wissen.* Die Zweifel an der Existenz geteilter Normen und Wertmaßstäbe sind am schlagendsten durch den Verweis auf das moralische Wissen von Kindern zu widerlegen. Mit diesem Wissen werden Kinder nicht geboren – sie haben es an ihren alltäglichen Interaktionserfahrungen und an den in ihrer Gesellschaft herrschenden Praktiken abgelesen. Mit anderen Worten: Kinder sind bessere Zeugen der gelebten Moralvorstellungen als skeptisch reflektierende Erwachsene.
- *Innengesellschaftlicher Normkonsens.* Die Annahme weit differierender Moralvorstellungen beruht auch auf irrtümlichen Wahrnehmungen („pluralistische Ignoranz“). Beispielsweise geben 86% der Befragten an, dass das Gebot „du sollst nicht töten“ für sie uneingeschränkt verpflichtend sei. Nur 47% aber erwarten, dass die meisten Menschen ebenso urteilten. Für das Gebot „du sollst nicht stehlen“ lauten die entsprechenden Zahlen 83% und 24% (Noelle-Neumann/Köcher 1997, S. 271). Auch können sich nur etwa 6% der deutschen Bevölkerung eine Situation vorstellen, in der Gewalt gegen Personen oder Sachen legitimierbar wäre (ebd. S. 664). Wahhaftigkeit gilt als wichtigstes Erziehungsziel, wichtiger als etwa die Förderung von Arbeitstugenden (ebd., S. 118). Ehrlichkeit halten mehr Befragte für wichtig für eine gute Ehe (80%) als eine glückliche sexuelle Beziehungen (48%), geteilte Interessen (41%), gemeinsame Freunde (34%) oder gleiche religiöse (12%) oder politische Überzeugungen (7%) (ebd., S. 152). Kurz: Die relativistische Weltsicht unterschätzt den faktischen Normkonsens ganz erheblich.
- *Internationaler Normkonsens.* Alle Mitglieder der UN haben die 1948 verabschiedete Allgemeine Erklärung der Menschenrechte anerkannt. Auch bei deren völkerrechtlicher Umsetzung sind deutliche Fortschritte erzielt worden: Im Jahr 2000 haben 144 Staaten den Sozialpakt und 147 den Zivilpakt ratifiziert. Zwar werden nach wie vor in vielen Staaten Menschenrechtsverstöße begangen – 1998 etwa geschah dies in 141 von 190 Staaten. Dennoch ist unstrittig, dass die Weiterentwicklung der Menschenrechtserklärung die Herausbildung eines universellen Wertkonsens entscheidend gefördert hat (Opitz 2001).
- *Grauzone.* In einem modernen verantwortungsethischen Moralverständnis gelten Ausnahmen auch von negativen Pflichten als rechtfertigbar. Bereits die Kinder wachsen – wie gezeigt – mit diesem Wissen auf. Kant (1979) hingegen schrieb den

negativen Pflichten eine ausnahmslose Verbindlichkeit zu – nicht einmal einen Mörder darf man belügen, um den eigenen Freund zu retten. Diese gesinnungsethische Überzeugung gründet wohl in einem noch stärker religiös fundierten Weltbild – in dem Vertrauen darauf, dass Gott alles zum Besten wenden werde. Werden nun aber Ausnahmen zugelassen, so besteht zwar Konsens über das Kriterium: Legitimierbar ist eine Ausnahme dann, wenn – unparteilich beurteilt – durch die Übertretung einer Norm größerer Schaden vermeidbar ist als durch ihre Befolgung (Gert 1988). Allerdings ist in konkreten Situationen Konsens nicht zwingend erzielbar: Empirische Folgeprognosen sind fallibel und in pluralistischen Gesellschaften differieren Personen stark in deren Bewertung. Dies erklärt, dass es bei echten moralischen Dilemmata zu lang anhaltenden und kontroversen öffentlichen Debatten kommt. Dieser Eindruck unaufhebbarer moralischen Dissenses lässt die weit reichenden, aber weniger spektakulären Übereinstimmungen als „kulturelle Selbstverständlichkeiten“ in den Hintergrund treten.

- *Soziokognitive Entwicklung.* Mit der Stabilisierung der Errungenschaften des formal operationalen Denkens klingt der in der Adoleszenz besonders stark ausgeprägte Skeptizismus wieder etwas ab (Chandler 1987, Chandler u.a. 1990). Die Schwarz-Weiß-Zeichnung – entweder es gibt völligen Konsens oder alles ist relativ – kann einem Verständnis des komplexeren Grauzonenarguments Platz machen. Begreifbar wird, dass die Existenz der Dämmerung die Unterscheidung von Tag und Nacht nicht entwertet.

Um die bisherigen Überlegungen kurz zusammen zu fassen: Schon früh erwerben Kinder ein angemessenes kognitives Verständnis von Moral. In der Adoleszenz verbreitet sich allerdings aufgrund hypothetischer Denkfähigkeiten und der Erfahrung vielfältiger Normwidersprüche ein ausgeprägter moralischer Relativismus, der jedoch angesichts weit reichender Übereinstimmungen in Normen und Grundprinzipien radikal überzogen scheint. Im Verlauf der weiteren Entwicklung mag es zu einem Moralverständnis kommen, das trotz – allerdings klar begrenzbarem – Dissens an der universellen Gültigkeit basaler Moralprinzipien festhält

2. Motivationale Dimension

2.1 Stärke und Struktur moralischer Motivation im Kindesalter

Das kognitive Moralverständnis der Kinder ist angemessen. Wie steht es mit der moralischen Motivation – mit der Bereitschaft, bekannte und recht verstandene Normen auch dann zu befolgen, wenn Eigeninteressen dawider stehen? In LOGIK wurde moralische Motivation wie folgt erhoben: Nachdem in der Versuchungssituation das Normverständnis exploriert worden war, wurde gezeigt, dass der Protagonist die Norm übertritt (die Süßigkeiten entwendet; sein Getränk/den zu Unrecht erhaltenen Preis nicht teilt; Hilfe verweigert). Die Testfrage für moralische Motivation lautete: „Wie fühlt sich

(Protagonist)?“ Die Idee, moralische Motivation durch Emotionszuschreibung zum Übeltäter zu erfassen, ist aus einem kognitivistischem Emotionsverständnis abgeleitet. Danach sind Emotionen zwar rasche und globale, gleichwohl aber kognitiv gehaltvolle Urteile und zwar über die persönliche Bedeutsamkeit eines Sachverhalts (Solomon 1976, Montada 1993). Auf den Protagonisten treffen zwei Sachverhalte zugleich zu – er hat eine Norm übertreten und ein Bedürfnis befriedigt. Mit der Richtung seiner Emotionszuschreibung zeigt das Kind an, welchem dieser beiden Sachverhalte es größere Bedeutung beimisst.

Jüngere Kinder erwarten mit überwältigender Mehrheit (z.B. fast 80% der 4-Jährigen bei der Diebstahlgeschichte), dass der Protagonist sich gut fühlen werde. Mit anderen Worten: Unmittelbar nachdem fast alle (98%) im Brustton der Überzeugung erklärt hatten, stehlen dürfe man nicht, das sei böse, gemein, falsch, verkünden die meisten nun fröhlich: „Der fühlt sich wohl – die Süßigkeiten schmecken saugut, verstehst du?“ Dies Ergebnis ist überraschend – ältere Kinder und Erwachsene erwarten, dass ein Übeltäter sich nach einer Übertretung schlecht fühlen werde. Gleichwohl ist es robust (Nunner-Winkler/Sodian 1988) und wurde in einer Reihe von Nachfolgeuntersuchungen unter dem Etikett „*happy victimizer phenomenon*“ mehrfach bestätigt (für einen Review vgl. Arsenio 2006). Etliche Autoren deuten die ergebnisbezogenen Emotionszuschreibungen jüngerer Kinder als Korrelat kognitiver Defizite (z.B. Keller u.a. 2003; für eine kurze Kritik vgl. Nunner-Winkler 2008). Gleichwohl sprechen der theoretisch begründete Bezug von Emotionen auf subjektive Bewertungen sowie experimentelle Belege (Asendorpf/Nunner-Winkler 1992, Gasser/Alaskar 2005, Arsenio u.a. 2006) für die hier verfolgte motivationale Interpretationsstrategie.

Wenn Emotionszuschreibungen in der Tat Handlungsbereitschaft indizieren, dann geben die Begründungen negativer Emotionen zu verstehen, welche Motive aus kindlicher Sicht moralisches Handeln anleiten. In der Literatur werden unterschiedliche Motive diskutiert: Angst vor Strafe oder Streben nach Belohnungen im Behaviorismus und auf Kohlbergs präkonventionellem Niveau, Angst vor Achtungsentzug oder Streben nach sozialer Anerkennung oder Reputation im rational choice-Ansatz, auf Kohlbergs Stufe 3 (auch bei Luhmann 1990, Tugendhat 2006), Angst vor Über-Ich-Sanktionen im psychoanalytischen Ansatz und auf Kohlbergs Stufe 4, Mitleid bei Schopenhauer, Einsicht in die Verbindlichkeit von Verträgen (Kohlberg Stufe 5) oder Rechtfertigbarkeit universeller Prinzipien (Kohlberg Stufe 6; Kant). Wie sehen nun die Begründungen der Kinder aus? Über alle Geschichten und Altersstufen hinweg benannten jeweils höchsten 18% der Kinder, die dem Übeltäter eine negative Emotion zuschrieben, Konsequenzen für den Täter (Strafe/Belohnungen) bzw. für das Opfer (Mitleid). Geschichtenunabhängig gaben die meisten genuin moralische Begründungen: Der Übeltäter fühlt sich schlecht, weil, was er tat, unrecht oder falsch war, weil er anders hätte handeln sollen, weil er sich als Bösewicht erwies. Kinder verstehen also moralische Motivation als intrinsisch, i.e. unabhängig von Konsequenzen. Sie verstehen sie auch als formal, i.e. bestimmt von dem je konkret situationsbezogenen moralischen Urteil. Am Beispiel: In der Getränkegeschichte sollte man um der Bedürftigkeit des Opfers willen teilen („weil der sonst verdurstet“), in der Preisgeschichte, weil Ungerechtigkeit inakzeptabel ist („der

Schiedsrichter hat falsch geurteilt“), die Begründung für die negative Emotion des Protagonisten lautet in beiden Fällen gleich („weil das nicht richtig war/weil er hätte teilen sollen“). Zugleich ist moralische Motivation ein Metabedürfnis bzw. -wille („second order desire, „volitional necessity“; Frankfurt 1988). Das „Meta“ steht für die spontanen Impulsen übergeordnete Bereitschaft, das Rechte auch dann zu tun, wenn es eigenen Neigungen widerspricht. Das „Bedürfnis“ steht für den willentlich bejahten Wunsch, in moralischen Konflikten der Befolgung moralischer Überzeugungen Vorrang einzuräumen. Dass es sich dabei tatsächlich um einen persönlichen Wunsch handelt, geht aus dem kindlichen Emotionsverständnis hervor: Kinder erwarten, dass sich schlecht fühlt, wer nicht tut, was er will oder tut, was er nicht will, und gut, wer erfolgreich tut, was er will (Nunner-Winkler/Sodian 1988). Es geht auch aus den spontan verwendeten Emotionsbegriffen hervor (Hascher 1994). Häufig verwenden Kinder das Wort „traurig“ zur Charakterisierung der negativen Emotion des Übeltäters. Reue oder Bedauern aber empfindet man dann, wenn man eigenen Bestrebungen zuwiderhandelt. Verweise auf Scham und Schuld (z.B. „schämt sich“, „hat ein schlechtes Gewissen“), die von außen aufoktroyierte Zwänge oder eine das Ich kontrollierende Über-Ich-Instanz indizieren, treten frühestens ab 6 bis 8 Jahren und dann auch in weniger als 10% aller Fälle auf. Diese Befunde erlauben, moralische Motivation als willentliche Selbstbindung aus Einsicht zu charakterisieren, als Bereitschaft, das als richtig Erkannte auch unter persönlichen Kosten zu tun, weil es das Rechte ist.

2.2 Die Erfassung moralischer Motivation in der Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter

Im Alter von 17 und 22 Jahren wurde die Stärke moralischer Motivation durch ein Rating-Verfahren erhoben, dessen Validität durch etliche andere Maße überprüft wurde (Nunner-Winkler i.Dr.). Die Einstufungen basierten auf begründeten Handlungsentscheidungen in hypothetischen moralischen Konflikten und Emotionszuschreibungen zum Selbst in der Rolle von Täter und Opfer. Ein Beispiel: „Du möchtest dein Moped für 300 Euro verkaufen. Der erste Kunde handelt dich um 30 Euro runter. Dann erklärt er: Ich muss nur schnell mein Geld holen. In 10 Minuten bin ich zurück. In der Zwischenzeit kommt ein zweiter Kunde, der den vollen Preis zu zahlen bereit ist. Was tust du? Warum? Wie fühlst du dich? Stell dir vor, du bist der erste Kunde. Als du mit dem Geld zurückkommst, ist das Moped schon verkauft. Wie fühlst du dich? Warum?“ Niedrig eingestuft wurden Antworten der folgenden Art: (Tun?) „Ich würde es dem Zweiten verkaufen.“ (Warum?) „Geschäft ist Geschäft/das ist normales Marktverhalten/das würde jeder so machen/der ist selber schuld – warum hat er sein Geld nicht gleich mitgebracht“ (Fühlen?) „Prima – da hab ich doch ein gutes Geschäft gemacht.“ (Fühlen in Gegenrolle?) „Ich wäre stinksauer – schließlich hat er es mir versprochen“. Dieser rein eigennutzorientierte strategische Einsatz von Normwissen verletzt das Grundprinzip von Moral – Unparteilichkeit. Höher eingestuft wurden Antworten wie die folgenden: „Ich würd warten – schließlich hab ich es ihm versprochen/ist ja eine Art Vertrag zustande gekommen“ (Fühlen?) „Schlecht – für mich ist das eine Menge Geld.“ Diese

Antwort zeigt, dass moralisch Handelnde keineswegs – wie in rational choice Ansätzen unterstellt – das Rechte tun, um ein „*inner warm glow feeling*“ zu erlangen (Andreoni 1990). Sie tun es vielmehr, weil sie sich an Moral gebunden haben, d.h. weil sie sich nicht dazu bringen können, ihre moralischen Überzeugungen zu verraten.

2.3 Längsschnittliche Analysen

Die Stärke moralischer Motivation steigt über den gesamten Erhebungszeitraum stetig und kontinuierlich an. Von den 4-Jährigen weisen knapp über 10% eine hohe und fast 70% eine niedrige moralische Motivation auf, von den 22-Jährigen haben fast 50% eine hohe und knapp 20% eine niedrige moralische Motivation (vgl. Abb.1).

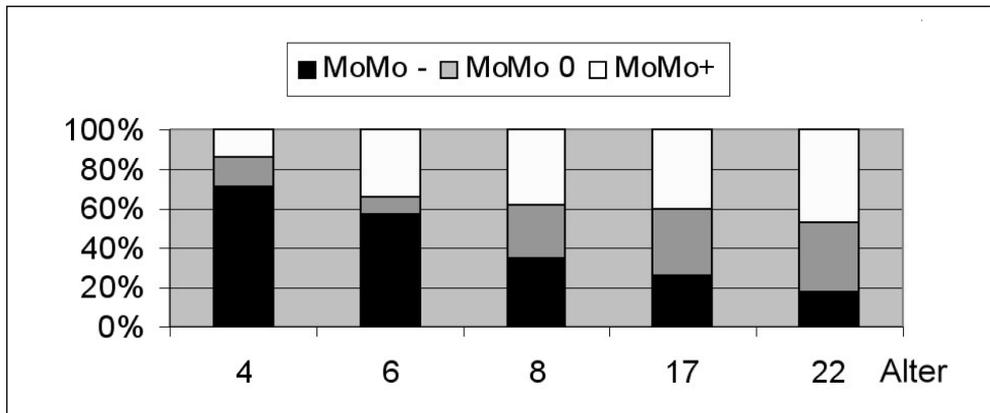


Abb. 1: Prozent Befragte mit niedriger, mittlerer, hoher moralischer Motivation (Alter von 4, 6, 8, 17, 22 Jahre)

Dieser konstante Anstieg der Populationsmittelwerte korrespondiert jedoch keineswegs einem ähnlich gleichmäßigen individuellen Entwicklungsverlauf. Dabei ändert sich die Rangfolge der Probanden zwischen den verschiedenen Erhebungszeitpunkten nicht nur aufgrund individueller Unterschiede im Beginn oder in der Geschwindigkeit der Entwicklung – vielmehr erfahren eine Reihe der Befragten auch deutliche Einbußen in der Stärke ihrer moralischen Motivation. Zwischen 6 bis 8 Jahren sind dies 22%, zwischen 8 bis 17 Jahren 29% und zwischen 17 und 22 Jahren 20%.

2.4 Bestimmungsgründe moralischer Motivation

Wie wird moralische Motivation aufgebaut – wie erklärt sich ihr Abbau? Im Folgenden seien einige Bestimmungsgründe skizziert.

- *Schichtzugehörigkeit.* Als – wie PISA zeigt – in Deutschland immer noch relativ zuverlässiger Indikator für Schicht wurde der Schultyp genutzt. In LOGIK liegt über den gesamten Erhebungszeitraum die Stärke moralischer Motivation bei (ehemaligen) Gymnasiasten etwas höher als bei den restlichen Befragten. Diese Differenz ist allerdings nur im Alter von 4 Jahren signifikant. Die Schichtdifferenzen fielen in einem Ost-West-Vergleich von 200 14- bis 15-Jährigen, die je zur Hälfte männlich und weiblich waren, aus Gymnasien und Hauptschulen, sowie aus den alten und den neuen Bundesländern stammten (Nunner-Winkler u.a. 2006), deutlicher aus: Nur 26% der Gymnasiasten im Vergleich zu 44% der Hauptschüler wurden als niedrig eingestuft. Allerdings lag auch die durchschnittliche Stärke moralischer Motivation in dieser Studie unter der in LOGIK gefundenen: Von den LOGIK-Befragten waren im Alter von 17 Jahren nur insgesamt 26% als niedrig eingestuft worden. In dieser Differenz spiegelt sich nicht nur der Altersunterschied der beiden Stichproben, sondern insbesondere auch ihre Zusammensetzung wider. Hauptschüler sind mit einem Anteil von 50% im Ost-West-Vergleich klar überrepräsentiert (1999 besuchten 22% der Siebtklässler eine Hauptschule; Geißler 2002, S. 335). Ungeachtet dieser Unterschiede lässt sich jedoch feststellen, dass moralische Indifferenz keineswegs ein Unterschichtenphänomen darstellt – sie findet sich sehr wohl auch in den höheren Schichten.
- *Familie.* Die Bindungsforschung legt die Annahme nahe, sichere Bindung prädisponiere für moralisches Engagement. Die feinfühligere Mutter verhält sich schon gegenüber dem Kleinkind quasi als moralisches Modell: Sie ist sensibel für seine Bedürfnisse und behandelt es mit Gleichachtung. So werden von Anfang an in das vom Kind aufgebaute Beziehungskonzept moralische Grundprinzipien eingelassen. Zugleich fördert das verlässlich-unterstützende Verhalten der Mutter die Entwicklung von Vertrauen – eine auch für Moral wichtige Ressource. Gleichwohl hat sich diese Annahme weder in LOGIK noch in dem Ost-West-Vergleich bestätigt. In LOGIK findet sich eine sehr geringe Vorhersagekraft früherer Messungen auf spätere: Eine bis zum Alter von 22 Jahren stabil hohe oder niedrige moralische Motivation weisen weniger als 5% ab 4 Jahren, weniger als 10% ab 6, weniger als 20% ab 8 und immer noch erst knapp über ein Drittel ab 17 Jahren auf. Diese indirekte Argumentation wird gestützt durch die Befunde aus dem Ost-West-Vergleich. In dieser Studie war das innerfamiliäre Klima in der Kindheit offen exploriert worden. Zum einen wurden global bewertende Stellungnahmen zur Qualität der frühkindlichen Familienerfahrungen erfragt, zum andern erzählgenerierende Stimuli vorgegeben (z. B. „Wie lief das ab, wenn du als Kind mal sehr traurig warst/schlechte Noten heimgebracht hast?“). Es fand sich kein Zusammenhang zwischen der (auf die Kriterien Wärme und Kontrolle gestützten) Einstufung der Qualität der Familienerfahrung und der Stärke moralischer Motivation. Diese Befunde implizieren, dass – im Normalbereich – später wirksame Kontextfaktoren das moralische Engagement stärker beeinflussen als die frühkindlichen Bindungserfahrungen. Unbestritten bleibt gleichwohl, dass gravierende frühkindliche Schädigungen – etwa durch innerfamiliäre Gewalterfahrung oder grobe Vernachlässigung – das Risiko hoher Aggressivität

und Verhaltensauffälligkeit in der Kindheit sowie von Delinquenz und Rückfälligkeit im Jugendalter massiv steigern (vgl. die Beiträge in Hopf/Nunner-Winkler 2006).

- *Peers.* Krappmann (2001) hat gezeigt, dass enge Freunde bessere Konfliktlösungsstrategien und erhöhte Rollenübernahmefähigkeiten entwickeln. Da die Beziehung gefestigt ist, können sie unausgetragene Differenzen immer wieder erneut aufgreifen und schließlich zu beiderseits zustimmungsfähigen Vereinbarungen finden. Andererseits ist gut belegt, dass in Cliques abweichender Jugendlicher Verhaltenserwartungen entwickelt werden, die kollektiv geteilten moralischen Normen widersprechen und die Bindung an Moral untergraben.
- *Schule.* Werden Schulen (oder auch nur Schulklassen) als „gerechte Gemeinschaft“ organisiert, d.h. können die Betroffenen in demokratischer Weise („one man – one vote“) gemeinsam die Regeln des Zusammenlebens festlegen und ihre Einhaltung kontrollieren, so wächst das Gefühl wechselseitiger Verantwortlichkeit füreinander (Higgins 1989) und Gewalttaten und Vandalismus nehmen deutlich ab (Oser/Althof 1996).

Der Einfluss des Schulklimas wurde auch in dem Ost-West-Vergleich deutlich. Die Gewaltbelastung der untersuchten Schulen differierte stark (die am stärksten belastete Schule wies mehr als fünfmal so viele Gewalttaten auf). In Übereinstimmung mit Befunden aus der Literatur begingen Jugendliche mit innerfamiliärer Gewalterfahrung oder emotionaler Vernachlässigung erheblich häufiger (mehr als doppelt so viele) Gewalthandlungen als Jugendliche mit guten Familienerfahrungen. Überraschend aber war der Befund, dass das Schulumilieu (bemessen an dem Prozentsatz pazifistischer Schüler, der zwischen 15 bis 50% variierte) eine deutlich stärkere Erklärung für Gewalthandlungen erbrachte als die Familienerfahrungen: Selbst Jugendliche mit guten Familienerfahrungen verübten in wenig pazifistisch orientierten Schulklassen mehr Gewalttaten als Jugendliche mit schlechten Erfahrungen in pazifistischen Schulklassen (vgl. Abb. 2).

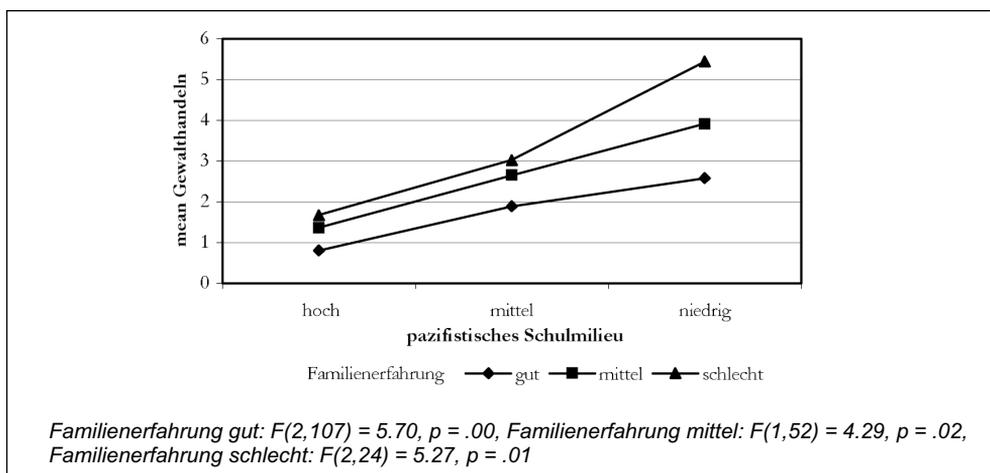


Abb. 2: Gewalthandeln nach Familienerfahrung und Schulumilieu

- *Gemeinde.* Einschlägige Studien zeigen, dass in Kontexten, in denen Normkonsens herrscht (also etwa Ehrlichkeit nicht nur in der Familie, sondern auch in der Schule, in Vereinen und in der Gemeindepolitik mehr zählt als gute Noten, Siege und Wiederwahl), delinquente Handlungen Jugendlicher deutlich seltener vorkommen als in normativ weniger gut integrierten Gemeinden (Damon 1997).
- *Kulturelles Milieu.* In LOGIK wie im Ost-West-Vergleich waren Jungen unter den moralisch niedrig motivierten Probanden überrepräsentiert. Nun behaupten sowohl die Soziobiologie wie die psychoanalytische Objektbeziehungstheorie eine moralische Überlegenheit der Frauen. Nur Frauen, die sich fürsorglich um das Überleben der wenigen Kinder kümmern, die sie gebären können, können ihre Gene weitergeben. Und alle Neugeborenen identifizieren sich zunächst mit der gebenden und gewährenden ersten Bezugsperson (zumeist der Mutter). In der ödipalen Krise erkennen die kleinen Jungen, dass sie sich aus dieser Identifikation lösen müssen, wolle sie „ein richtiger Mann“ werden. Sie entwickeln ein abgegrenztes „autonomes Selbst“. Die kleinen Mädchen hingegen können in der Identifikation verbleiben. So bauen sie ein „beziehungsorientiertes Selbst“ auf. Nach diesen Theorien müssten moralische Geschlechtsdifferenzen, wären sie genetisch bedingt, von Anbeginn an oder wären sie vom unterschiedlichen Selbstaufbau abhängig, ab dem Alter von 4 bis 5 Jahren auftreten. In LOGIK fanden sich leichte Differenzen frühesten ab 8 Jahren, die erst mit 17 und 22 Jahren klar anstiegen (vgl. Abb.3).

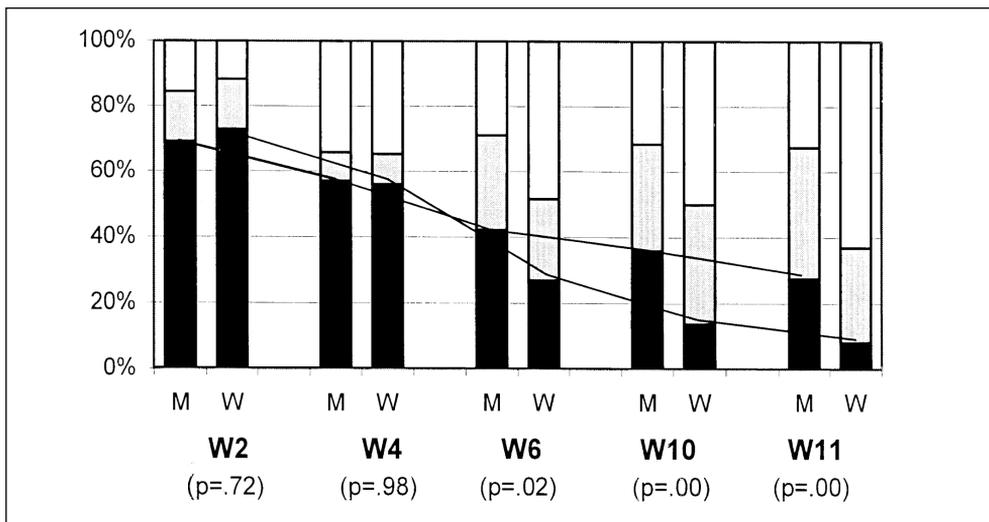


Abb. 3: *Geschlecht und moralische Motivation (W2 - 4, W4 - 6, W6 - 8, W10 - 17, W11 - 22 Jahre)*

Diese Befunde legen eine soziologische Erklärung nahe, die auf Unterschiede in den Geschlechtsrollenerwartungen und in der persönlichen Identifikation mit der eigenen Geschlechtszugehörigkeit fokussiert. In LOGIK wurde den Jugendlichen im Alter von

22 Jahren eine Liste mit Merkmalen vorgegeben, bei der sie jeweils die für „einen richtigen Mann/für eine richtige Frau“ charakteristischen angeben sollten. Die Profile waren deutlich unterschiedlich – die Frauen gelten eher als kompromissbereit, willens, eigene Bedürfnisse auch mal zurück zu stecken und als verständnisvoll. Der typische Mann ist interessiert am Berufserfolg, durchsetzungsfähig, nicht bereit, Fehler zuzugeben, und darauf aus, cleverer als andere zu sein. Im nächsten Schritt sollten die Probanden ihr „ideales Selbst“ mit den gleichen Merkmalen beschreiben. Danach wurden zwei Gruppen gebildet – Befragte mit hoher bzw. niedriger Identifikation (i.e. mit hoher bzw. niedriger Korrelation zwischen erstrebten und geschlechtstypischen Eigenschaften). Nun zeigte sich: Unter Befragten mit niedriger Geschlechtsidentifikation gab es keine Unterschiede in der Stärke moralischer Motivation. Bei hoch geschlechtsidentifizierten Probanden hingegen waren Jungen mit niedriger und Mädchen mit hoher moralischer Motivation überrepräsentiert.

Der Befund einer moralabträglichen Wirkung männlicher Geschlechtsidentifikation repliziert ein Ergebnis aus dem Ost-West-Vergleich. In dieser Studie waren Geschlechterstereotype offen erfragt worden. Auch hier wurden den Männern vorwiegend moralabträgliche Eigenschaften zugeschrieben (z.B. „Die gehen über Leichen im Beruf/denken nicht an Konsequenzen/glauben, sie sind über einer Frau“). Geschlechtsidentifikation wurde durch die Frage: „Wie sehr wärest du eine andere Person, wenn du nicht ein Junge/Mädchen, sondern ein Mädchen/Junge wärest?“ erhoben. Wieder waren unter den hoch geschlechtsidentifizierten Jungen solche mit niedriger moralischer Motivation signifikant überrepräsentiert. Allerdings fand sich kein moralförderlicher Effekt einer Identifikation mit der weiblichen Geschlechtsrolle – allerdings waren auch im Osten und in der Hauptschule die weiblichen Stereotype deutlich kritischer (z.B. „Die nehmen die Schleimspur/setzen sich durch Heulen durch“). Die Daten zeigen: In der Adoleszenz, in der die Aufgabe der Identitätsbildung ansteht, beeinflusst die Identifikation mit kulturell herrschenden Geschlechterstereotypen die Bindung an Moral.

Politisches Milieu. In einem Vergleich der Entwicklung von 20 italienischen Regionalregierungen fanden Putnam u.a. (1993) erhebliche Unterschiede hinsichtlich sowohl des Regierungserfolges wie der Zufriedenheit der Bürger. Diese Unterschiede ließen sich durch ökonomische Differenzen nicht erklären. Putnam u.a. führen sie auf Unterschiede in der „Ziviltugendhaftigkeit“ zurück: In erfolgreichen Regionen herrschen Solidarität, Toleranz und Vertrauen. Dies deuten Putnam u.a. als Korrelat politischer Gleichachtung und horizontaler Kooperationsstrukturen, ihren Mangel als Korrelat vertikaler Patron-Klienten-Abhängigkeiten.

Insgesamt zeigen die Befunde, dass eine innerfamilial aufgebaute moralische Motivation nicht zwingend lebenslänglich stabil bleibt. Andere Einflüsse – die Zusammensetzung der Freundesgruppe, die demokratische Beteiligung an den Angelegenheiten in der Schule, die moralische Integration der Gemeinde, das kulturelle Angebot von Wertorientierungen (wie es sich etwa in den Geschlechtsrollenerwartungen niederschlägt), die Freiheit von Korruption im politischen Leben – all diese Faktoren entscheiden darüber, welches Gewicht die Heranwachenden der Moral beimessen. Dass in der Tat spätere Erfahrungen solche Bedeutung gewinnen, hängt auch mit der Struktur der moder-

nen moralischen Motivation zusammen. Anders als die (historisch vorauslaufenden) Formen der Internalisierung eines rigide kontrollierenden Über-Ich oder der frühen Überformung der Bedürfnisstruktur (Nunner-Winkler 2008b), ist sie durch Einsicht in die Rechtfertigbarkeit moralischer Prinzipien gestiftet und beruht auf einer freiwilligen Selbstbindung. Diese kann im Verlaufe der Adoleszenz aufgekündigt werden kann. Die Wahrscheinlichkeit, dass dies geschieht, wächst, wenn die Heranwachsenden zu erkennen meinen, dass in ihrer Gesellschaft Fairness und Rücksichtnahme wenig zählen und Skrupellosigkeit mit Erfolg und hohem Einkommen belohnt wird.

Literatur

- Adelson, J. (1980): Die politischen Vorstellungen des Jugendlichen in der Frühadoleszenz. In: Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): *Entwicklung des Ichs*. Königstein/Ts: Athenäum, S. 272–293.
- Andreoni, J. (1990): Impure Altruism and Donations to Public Goods. A Theory of Warm-Glow Giving. In: *The Economic Journal*, 100, S. 464–477.
- Arsenio, W./Gold, J./Adams, E. (2006): Children's conceptions and displays of moral emotions. In: Killen, M/Smetana, J. (Hrsg.): *Handbook of Moral Development*. Mahwah, N.J. und London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Asendorpf, J./Nunner-Winkler, G. (1992): Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral tendencies in real moral conflicts. In: *Child Development*, 63, S. 1223–1235.
- Chandler, M. (1987): The Othello effect. Essay on the emergence and eclipse of skeptical doubt. In: *Human Development*, 30, S. 137–159.
- Chandler, M./Boyes, M./Ball, L. (1990): Relativism and stations of epistemic doubt. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, S. 370–395.
- Damon, W. (1997): *The Youth Charter: How Communities Can Work Together to Raise Standards for All Our Children*. New York: Free Press.
- Elkind, D. (1980): Egozentrismus in der Adoleszenz. In: Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): *Entwicklung des Ichs*, S. 170–178. Königstein/Ts: Verlagsgruppe Athenäum.
- Frankfurt, H. (1988): *The importance of what we care about. Philosophical essays*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Gasser, L./Alaskar, F. (2005): Implications of moral emotion attributions for children's social behavior and relationships. Paper presented at the Meeting of the Jean Piaget Society, Vancouver, Canada.
- Geißler, R. (2002): *Die Sozialstruktur Deutschlands. Die Gesellschaftsentwicklung vor und nach der Vereinigung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gert, B. (1988): *Morality. A new justification of the moral rules*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Hascher, T. (1994): Emotionsbeschreibung und Emotionsverstehen. Zur Entwicklung des Emotionsvokabulars und des Ambivalenzverstehens im Kindesalter. Münster: Waxmann.
- Higgins, A. (1989): Das Erziehungsprogramm der Gerechten Gemeinschaft: Die Entwicklung moralischer Sensibilität als Ausdruck von Gerechtigkeit und Fürsorge. In: Lind, G./Pollitt-Gerlach, G. (Hrsg.): *Moral in „unmoralischer“ Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft*, S. 101–127. Heidelberg: Asanger.
- Hopf, C./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.) (2007): *Frühe Bindungen und moralische Entwicklung*. Weinheim/München: Juventa.
- Kant, I. (1979): Über ein vermeintliches Recht, aus Menschenliebe zu lügen. In: Kant, I. (Hrsg.): *Metaphysik der Sitten*, S. 637–643. Frankfurt: Suhrkamp.

- Keller, M./Lourenco, O./Malti, T./Saalbach, H. (2003): The multifaceted phenomenon of „happy victimizers“: A cross-cultural comparison of moral emotions. In: *British Journal of Developmental Psychology*, 21, S. 1–18.
- Kohlberg, L. (1981): *Essays on moral development: Vol.1. The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice.* San Francisco: Harper/Row.
- Kohlberg, L. (1984): *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages.*
- Krappmann, L. (2001): Die Sozialwelt der Kinder und ihre Moralentwicklung. In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.): *Moralische Erziehung in der Schule*, S. 155–174. Weinheim/Basel: Beltz.
- Luhmann, N. (1990): *Paradigm lost: Über die ethische Reflexion von Moral.* Frankfurt: Suhrkamp.
- Montada, L. (1993): Moralische Gefühle. In: Edelstein, W./Nunner-Winkler, G./Noam, G. (Hrsg.): *Moral und Person*, S. 259–277. Frankfurt: Suhrkamp.
- Noelle-Neumann, E./Köcher, R. (Hrsg.) (1997): *Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie 1993–1997. Band 10.* München: K.G. Saur.
- Nucci, L./Turiel, E. (1993): God’s word, religious rules, and their relation to Christian and Jewish children’s concepts of morality. In: *Child Development*, 64, S. 1475–1491.
- Nucci, L./Weber, E. (1995): Social interactions in the home and the development of young children’s concepts of the personal. In: *Child Development*, 66, S. 1438–1452.
- Nunner-Winkler, G. (1998): Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit. In Weinert, F. (Hrsg.): *Entwicklung im Kindesalter*, S. 133–152. Weinheim/Basel: Psychologie Verlags Union.
- Nunner-Winkler, G. (2000): Wandel in den Moralvorstellungen. Ein Generationenvergleich. In: Edelstein, W./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): *Moral im sozialen Kontext* S. 299–336. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nunner-Winkler, G. (2008a): Die Entwicklung moralischer Motivation von der Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter. In: Schneider, W. (Hrsg.): *Entwicklung vom frühen Kindes- bis zum frühen Erwachsenenalter. Befunde der Längsschnittstudie LOGIC*, S. 103–123. Weinheim: Beltz.
- Nunner-Winkler, G. (2008b): From Super-Ego and Conformist Habitus to Ego-Syntonie Moral Motivation. Sociohistoric Changes in Moral Motivation. In: *European Journal of Developmental Science*, 2(3), S. 251–268.
- Nunner-Winkler, G./Meyer-Nikele, M./Wohlrab, D. (2006): *Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nunner-Winkler, G./Nikele, M. (2001): Moralische Differenz oder geteilte Werte? Empirische Befunde zur Gleichheits-/Differenz-Debatte. In: Heintz, B. (Hrsg.): *Geschlechtersoziologie (Sonderband 41: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie)*, S. 108–135). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Nunner-Winkler, G./Sodian, B. (1988): Children’s understanding of moral emotions. In: *Child Development*, 59, S. 1323–1338.
- Opitz, P. (2001). Die verletzte Würde – Probleme und Perspektiven des internationalen Menschenrechtsschutzes. In: Opitz, P. (Hrsg.): *Weltprobleme im 21. Jahrhundert*, S. 287–319. München: Fink.
- Oser, F./Althof, W. (1996): Probleme lösen am „runden Tisch“: Pädagogischer Diskurs und die Praxis von „Just Community“-Schulen. In: Stark, W./Fitzner, T./Giebler, K./Schubert, C. (Hrsg.): *Moralisches Lernen in Schule, Betrieb und Gesellschaft. Internationaler Kongreß der Ev. Akademie Bad Boll*, S. 206–222. Bad Boll: Evangelische Akademie, Protokolldienst 7/96.
- Parsons, T. (1964): *The social system.* London: The Free Press of Glencoe.

- Putnam, R. (1995): *Words and life*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- Putnam, R./Leonardi, R./Nanetti, R. (1993): *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schneider, W. (Hrsg.) (i.Dr.): *Entwicklung von der frühen Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter: Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK*. Weinheim: Beltz.
- Selman, R./Byrne, D. (1980): *Stufen der Rollenübernahme in der mittleren Kindheit – eine entwicklungslogische Analyse*. In: Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): *Entwicklung des Ichs*, S. 109–114. Königstein/Ts: Hain Meisenheim.
- Sodian, B. (1991): *The development of deception in young children*. In: *British Journal of Developmental Psychology*, 9, S. 173–187.
- Solomon, R. (1976): *The passions*. Garden City: Anchor Press.
- Tugendhat, E. (2006): *Das Problem einer autonomen Moral*. In: Scarano, N. (Hrsg.): *Ernst Tugendhats Ethik*. München: C. H. Beck.
- Turiel, E. (1983): *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinert, F. (1998): *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Weyers, S./Sujbert, M./Eckensberger, L. (2007): *Recht und Unrecht aus kindlicher Sicht. Die Entwicklung rechtsanaloger Strukturen in kindlichen Denken und Handeln*. Münster: Waxmann Verlag.
- Wimmer, H./Gruber, S./Perner, J. (1984): *Young children's conception of lying: Lexical realism – moral subjectivism*. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 37, S. 1–30.
- Wimmer, H./Perner, J. (1988): *Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception*. In: *Cognition*, 13, S. 103–128.
- Wittgenstein, L. (1984): *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Abstract: Other than it has been described in classical models, the building-up of morals is not a uniform process with an always clearly dominant learning mechanism (conditioning, internalization, construction of rules), rather, it is the result of the interaction of diverse learning processes. Through implicit learning processes, in particular, (e.g. telling from moral linguistic usage or from interactive experience) children from an early age acquire an appropriate cognitive understanding of moral target values. The acquisition of formally operational cognitive competences during adolescence allows for an increasingly more appropriate moral judgement, however, it simultaneously promotes an – initially radically exaggerated – moral relativism. Moral motivation is built up only slowly. A commitment to morals developed within the family does not remain stable throughout a person's life. Other influences (such as the composition of the circle of friends, the democratic participation in school affairs, the moral integration of the community, expectations related to sex roles, a political life free of corruption) decide on how important morals are to an adolescent. For, in contrast to the (historically proceeding) forms of early internalization or habitualization, the modern form of moral motivation is initiated through understanding and is based on voluntary self-commitment which can be revoked during adolescence.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Gertrud Nunner-Winkler, Mozartstraße 6, 82049 Pullach.
E-Mail: nunner-winkler@t-online.de.