

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Institut für Erziehungswissenschaft

Georgskommende 33

48143 Münster



Bachelorarbeit:

Moralerziehung in Elternratgebern –

Eine Gegenüberstellung von Wissenschafts- und

Alltagstheorie

**Bachelor thesis: Moral education in
guidebooks for parents – A comparison
of scientific and tedious theories.**

Vorgelegt von: Katrin Schäfer

Matrikelnummer: 405 775

Studiengang: 2-Fach-Bachelor Germanistik u. Erziehungswissenschaft

Fachsemesterzahl: 6

Betreuende Dozentin: Dr. Iris Janßen

Zweiter Betreuer: Christian Weyer

Sommersemester 2016

Datum der Abgabe: 08.09.2016

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----------|
| 1. Einleitung | Seite 1 |
| 2. Das Verhältnis von Wissenschafts- und Alltagstheorie | Seite 3 |
| 3. Lawrence Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung | |
| 3.1 Theoretische Grundlage und Entwicklungslogik | Seite 5 |
| 3.2 Die Stufen der moralischen Entwicklung nach Lawrence Kohlberg | Seite 8 |
| 3.3 Ausgewählte Kritikpunkte an Kohlbergs Theorie | Seite 13 |
| 3.4 Kohlbergs Erziehungsverständnis | Seite 15 |
| 4. Moralerziehung in ausgewählten Elternratgebern | |
| 4.1 Online-Familienhandbuch | Seite 19 |
| 4.2 Das Elternbuch | Seite 22 |
| 4.3 Starke Kinder | Seite 24 |
| 5. Gegenüberstellung von Kohlbergs Theorie und den Elternratgebern | Seite 27 |
| 6. Fazit | Seite 32 |
| 7. Literaturverzeichnis | Seite 35 |

Anhang:

Tabelle zu den Stufen der moralischen Entwicklung nach L. Kohlberg

Eidesstattliche Erklärung

1. Einleitung

Diese Bachelorarbeit thematisiert Verarbeitung von Moralerziehung in Elternratgebern. Zentral wird danach gefragt, ob die Theorie der moralischen Entwicklung nach Lawrence Kohlberg in ausgewählten Elternratgebern adäquat verwendet wird. Im Hintergrund steht dazu die Frage, wie das Verhältnis von Wissenschafts- und Alltagstheorie ist. Es wird zudem untersucht, ob die Moralerziehung in einem bestimmten Kontext oder im Zusammenhang mit einer bestimmten Altersstufe in den Elternratgebern behandelt wird.

Zum Vorgehen ist zu sagen, dass zuerst die Unterscheidung von Wissenschafts- und Alltagstheorie beschrieben werden soll. Dies dient einer allgemeinen Einführung in die Rahmendiskussion. Danach wird die Theorie der moralischen Entwicklung von Lawrence Kohlberg unter verschiedenen Aspekten dargestellt. Es wird dabei auf die theoretischen Grundlagen und die Entwicklungslogik, das Stufenmodell, ausgewählte Kritikpunkte und das Erziehungsverständnis nach Kohlberg eingegangen. Diese spezifische Theorie wurde für die vorliegende Bachelorarbeit aufgrund der Tatsache, dass sie in den untersuchten Elternratgebern rezipiert wurde, ausgewählt. Gleichzeitig ist jene Wahl auch von der häufigen Erwähnungen von Kohlberg im Studium der Erziehungswissenschaft beeinflusst. Auf die theoretische Grundlage folgt die Beschreibung der untersuchten Elternratgeber. Diese wurden durch eine Internetrecherche zufällig gewählt und stehen, soweit dies ersichtlich ist, bezüglich ihrer Produktion in keinerlei Zusammenhang miteinander. Bei ihrer Darstellung werden vor allem die Aspekte des Inhalts, des Fokus und des Kontexts im Vordergrund stehen. Es wird also danach gefragt, welche Ratschläge gegeben werden, ob auf die Perspektive der Eltern oder auf die des Kindes Bezug genommen wird und ob der Verfasser¹ einen wissenschaftlichen Hintergrund hat. Danach wird die eigentliche Gegenüberstellung vorgenommen und es wird gezeigt, wie die Theorie der moralischen Entwicklung nach Kohlberg in den Elternratgebern verarbeitet wird. Dabei ist zum Beispiel von Interesse, ob sie vereinfacht dargestellt wird oder eventuell auch veraltete und widerlegte Ergebnisse gebraucht werden. Anschließend werden die Ergebnisse in einem Fazit zusammengefasst und der Bezug zu dem Rahmenthema des Verhältnisses von Wissenschafts- und Alltagstheorie wieder aufgenommen.

¹ In dieser Arbeit wird, um das Leseverständnis zu vereinfachen, durchgehend das generische Maskulinum oder eine neutrale Form verwendet. Damit sind aber immer beide Geschlechter gemeint. Sollte dennoch zwischen Männern und Frauen unterschieden werden, wird dies kenntlich gemacht.

Das Thema dieser Bachelorarbeit wurde aus verschiedenen Gründen gewählt. Das Hauptinteresse liegt bei dem Verhältnis von Wissenschaft und Alltagswissen. Diese Problematik wird auch oft im sprachwissenschaftlichen Studium thematisiert. Hierbei wird vor allem diskutiert, wie sprachliche Phänomene, wie beispielsweise der Gebrauch von Anglizismen, in Zeitungsartikeln oder ähnlichem dargestellt werden. Diese Diskussionen führen häufig zu dem Schluss, dass die Phänomene oft falsch verstanden und übertrieben dargestellt werden. Von dieser Erfahrung aus stellt sich die Frage, ob mit Theorien, die in der Erziehungswissenschaft behandelt werden, ähnlich verfahren wird. Die eigene Erfahrung zeigt, dass Erziehung grundsätzlich ein Thema von allgemeinem Interesse ist, was sich vermutlich damit begründen lässt, dass jeder Mensch im Laufe seines Lebens mit einer Form von Erziehung in Berührung kommt. Das spezielle Interesse an Elternratgebern wurde durch die Beschäftigung mit dem Elternratgeber „Was Kindern Halt gibt. Salutogenese in der Erziehung“ von Christina Krause und Rüdiger-Felix Lorenz geweckt. Ein Kapitel aus diesem Ratgeber wurde in einem Seminar besprochen und wurde recht negativ aufgefasst. Dies geschah aufgrund des fehlenden wissenschaftlichen Hintergrundes und der stark normativen Ausrichtung. Die oben genannten Erfahrungen führten zu einem starken Interesse an wissenschaftlichen Theorien im Alltag. Da diese aber negativ ausfielen, entstand die Frage, ob dies der Regelfall ist.

Das Thema Moralerziehung wurde aufgrund der ständigen Präsenz von moralischen Fragen gewählt. Besonders wenn Kinder oder Jugendliche ein Verhalten, das aus moralischer Perspektive als falsch erachtet wird, zeigen, wird im Alltagsdiskurs oft gefragt: „Wie wurde der/die denn erzogen?“ Deshalb ist die Frage zu stellen, ob es für Eltern gute Möglichkeiten gibt, zu lernen, ihre Kinder moralisch zu erziehen.

Vor der Beantwortung der Leitfrage, muss natürlich gesagt werden, dass im Rahmen dieser Bachelorarbeit nur eine exemplarische Analyse vorgenommen werden kann und dass kein Anspruch auf allgemeine Gültigkeit besteht.

2. Das Verhältnis von Wissenschafts- und Alltagstheorie

Im Folgenden soll zur Einführung in den wissenschaftlichen Hintergrund dargestellt werden, was eine Wissenschafts- von einer Alltagstheorie unterscheidet. Für diese Differenzierung ist es zunächst notwendig festzulegen, was die Wissenschaft selbst auszeichnet. Wissenschaft ist eine bestimmte Art und Weise die Welt und die Menschheit anhand von allgemeinen Aussagen zu deuten. Dieser Vorgang hat die Besonderheit einer spezifischen Sprachweise und der Reflexion (vgl. Dörpinghaus u. Uphoff 2011: S. 10). Dabei wird beabsichtigt Zustände und Geschehnisse verständlich und nachvollziehbar zu machen.

Ein grundlegendes Unterscheidungsmerkmal von Wissenschafts- und Alltagstheorien ist die „Art des methodischen Vorgehens bei der Gewinnung von Erkenntnissen“ (Altenhan, Betscher-Ott u.a. 2012: S. 13). In der Wissenschaft und im Alltag wird also unterschiedlich bei der Beschaffung von Wissen vorgegangen. Das Kriterium der Wissenschaftlichkeit ist in diesem Zusammenhang der systematische Gewinn von Wissen (vgl. Willemsen u. Wortmann 2013: S. 133). Dies bedeutet, dass methodisch vorgegangen wird, um einen Erkenntnisprozess zu gestalten. Die genutzten Methoden unterliegen dabei auch bestimmten Regeln (vgl. Altenhan, Betscher-Ott u.a. 2012: S. 13). Eine Alltagstheorie wird dagegen ohne Systematik gewonnen, sie basiert oft auf einer bloßen Meinung (vgl. Willemsen u. Wortmann 2013: S. 133).

Wissenschaftliche Aussagen zeichnen sich aber noch durch weitere Merkmale aus. An erster Stelle ist die Allgemeingültigkeit zu nennen. Eine wissenschaftliche Aussage gilt für alle Personen der Gruppe, auf die sich die Aussage bezieht (vgl. Altenhan, Betscher-Ott u.a. 2012: S. 13). Gleichzeitig sind aber auch Abweichungen möglich, besonders wenn sich jene wissenschaftliche Aussage auf Menschen bezieht. Zweitens gilt für die Wissenschaft das Kriterium der Überprüfbarkeit. Die Methoden, durch die Erkenntnisse gewonnen wurden, können wiederholt werden und kann es zu einem gleichen Ergebnis gekommen werden (vgl. Altenhan, Betscher-Ott u.a. 2012: S. 13).

Das dritte Merkmal soll etwas detaillierter als die anderen dargestellt werden: Es besagt, dass wissenschaftliche Aussagen immer einen objektiven Charakter haben. Sie sind unabhängig von der Person, die sie ursprünglich getroffen hat und können auch von anderen Forschern, sofern nach der gleichen Methodik vorgegangen wird, bestätigt werden (vgl. Altenhan, Betscher-Ott u.a. 2012: S. 13). Das Merkmal Objektivität wird allerdings aus der konstruktivistischen Perspektive kritisch betrachtet. Nach dieser Ansicht konstruiert

sich jedes Individuum durch die „Auseinandersetzung mit der Welt und in Interaktion mit seiner sozialen Umwelt“ seine eigene Wahrheit (Willemsen u. Wortmann 2013: S. 133). Dieser Argumentationslinie zufolge ist es fraglich, ob die *eine* Wahrheit existiert. Dies würde wiederum bedeuten, dass objektives Wissen bestimmten Bedingungen unterliegt und nicht notwendigerweise vorhanden ist. Die empirisch-analytische Sozialforschung, welche für die heutige Bildungsforschung genutzt wird, arbeitet vorrangig mit den Kriterien Objektivität, Validität und Reliabilität (vgl. Willemsen u. Wortmann 2013: S. 134). Bezogen auf die Objektivität muss also festgehalten werden, dass sie im wissenschaftlichen Diskurs umstritten ist. Anders kann auch gesagt werden, dass Wissen, das auf Theorien basiert intersubjektiv sein muss. Also muss jede Person einen bestimmten Sachverhalt so sehen können und nicht nur ein einzelnes Individuum (vgl. Dörpinghaus u. Uphoff 2011: S. 13).

Als viertes und letztes Merkmal der Wissenschaftstheorie ist ihre *potenzielle Widerlegbarkeit* zu nennen. Jede wissenschaftliche Erkenntnis beziehungsweise Aussage kann falsifiziert und verbessert werden. Die Alltagstheorie zeichnet sich dagegen durch die Verallgemeinerung, ihren subjektiven Charakter und ihre Zufälligkeit aus (vgl. Altenhan, Betscher-Ott u.a. 2012: S. 14). Meist wird sie von einer Einzelperson aufgrund einer zufälligen Beobachtung, welche zu einer allgemeinen Aussage weiter entwickelt wird, aufgestellt. Das „pädagogische Alltagswissen der Laien“ hat im Unterschied zu der Wissenschaft, die versucht die Welt zu erklären, das Ziel alltägliche Probleme zu lösen (Dörpinghaus u. Uphoff 2011: S. 14). Es wird durch die eigene Sozialisation erworben und oft innerhalb von Generationen weitergegeben. Daher wird in der Regel erst bei professionellen Kräften um Rat gefragt, wenn das alltägliche Wissen nicht mehr ausreicht. Zudem zeichnet sich das alltägliche pädagogische Wissen dadurch aus, dass es sich oft selbst widerspricht, aber dennoch nicht an Gültigkeit verliert, da es trotz dessen Probleme löst (vgl. Dörpinghaus u. Uphoff 2011: S. 13).

Zu dem Verhältnis von Wissenschafts- und Alltagstheorie ist zu sagen, dass diese nicht immer streng voneinander unterschieden werden können (vgl. Willemsen u. Wortmann 2013: S. 133). Demnach gibt es nicht nur das wissenschaftliche oder das alltägliche Wissen, sondern sie koexistieren nebeneinander. Erkenntnisse und Aussagen können ihren Ursprung also sowohl in der Wissenschaft als auch im alltäglichen Wissen haben.

Alles in allem liegt der Unterschied zwischen der Wissenschafts- und der Alltagstheorie sowohl in der Vorgehensweise als auch in der Zielsetzung. Gleichzeitig können sie aber nicht strikt voneinander getrennt werden, da sie aufeinander aufbauen und sich gegenseitig beeinflussen können. Eine wissenschaftliche und eine alltägliche Theorie beschreiben in der Regel unterschiedliche Zugänge zu dem gleichen Thema.

3. Lawrence Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung

3.1 Theoretische Grundlagen und Entwicklungslogik

Um die Theorie zur moralischen Entwicklung von Lawrence Kohlberg angemessen zu beschreiben, soll vor der Darstellung der moralischen Stufen zuerst auf seine Grundlagen und auf die Entwicklungslogik eingegangen werden. Vorab ist festzuhalten, dass Kohlbergs Theorie sich durch den Versuch der Identifizierung von den operationalen Strukturen, „die bei der Lösung sozialmoralischer Probleme eingesetzt werden“, auszeichnet (Oser u. Althof 2001: S. 43). Im Zentrum seiner Untersuchungen stehen also das moralische Denken und dessen Entwicklung. Dieses Charakteristikum lässt sich auch daran erkennen, dass Kohlberg seine Ergebnisse als „kognitiv-entwicklungsorientierte Theorie des Moralerwerbs“ beschreibt (Kohlberg 1995: S. 123). Des Weiteren muss das spezifische Verhältnis der Denkmuster auf den verschiedenen Stufen beachtet werden. Das Denken auf einer niedrigen Stufe ist nicht ‚schlechter‘ als das Denken auf einer höheren Stufe, sondern es befindet sich noch in einem Entwicklungsstadium. Dieses Denken ist „anders, aber nicht defizitär“ (Oser u. Althof 2001: S. 49).

Zu den Grundlagen ist zu sagen, dass Kohlberg Anregungen bei den Arbeiten Jean Piagets gefunden hat. Piaget zufolge entspricht die moralische Kompetenz eines Individuums dessen intellektuellen Fähigkeiten und der noch später beschriebenen Entwicklungslogik (vgl. Gudjons 2008: S. 123). Fritz Oser ordnet Kohlbergs Theorie als progressiven Ansatz ein, da jene auf dem Gedanken basiert, wonach Kinder und Jugendliche durch die Unterstützung von anderen Personen in ihrer moralischen Entwicklung gefördert werden kön-

nen (vgl. Oser 2001: S. 73). Das Ziel soll dabei aber nicht das Vermitteln eines bestimmten Moralverständnisses sein, sondern die allgemeine Entwicklung des moralischen Urteils und der moralischen Intuition. Den Jugendlichen selbst sieht Kohlberg als jemanden, der durch seine individuelle Lebenserfahrung eine eigene Auffassung von Moral entwickelt hat (vgl. Oser 2001: S. 73). Es handelt sich um „eine Person, die soziale Gegebenheiten auf neue Weise hinterfragt und dabei nach ihrem Selbst in der sozialen Welt sucht“ (Oser 2001: S.74f.). Wie diese spezifische Vorstellung von einem Heranwachsenden in Kohlbergs Erziehungsbegriff integriert wird, soll in einem späteren Kapitel beschrieben werden.

Kohlbergs Ansatz wird allerdings nicht nur als *progressiv* bezeichnet, er wird auch als *konstruktivistisches Modell* benannt (vgl. Oser 2001: S. 73). Im *Konstruktivismus* wird das Individuum als „alleiniger Urheber des Wissens, seiner Konstitution und Konstruktion“ verstanden (Gudjons 2008: S. 46). Das Subjekt sieht demnach die Welt als ein ganz bestimmtes Konstrukt, das es sich selbstständig aufgebaut hat. Die eine wahre Sicht auf die Welt gibt es also nicht. Da Kohlberg seine Theorie zentral auf einem Stufenkonzept aufbaut, beruhen seine Aussagen neben dem Konstruktivismus auch auf dem Interaktionismus (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 68).

Zu den Stufen *per se* ist zu sagen, dass sie ausschließlich die Kategorien des Urteilens über eine bestimmte Gegebenheit darstellen und keinen Hinweis auf den Charakter eines Individuums geben (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 50). Des Weiteren sei zu erwähnen, dass die Stufen, beziehungsweise der Verlauf der Entwicklung universell sind, das heißt sie sind nicht an eine Kultur gebunden (vgl. Oser 2001: S. 75). Eine weitere Grundannahme von Kohlberg ist, erneut in Anlehnung an Piaget, dass kognitive Muster bei allen Menschen gleich sind und sich von „inhaltlichen Aspekten“ abheben (Oser u. Althof 2001: S. 44). Ein ähnliches Phänomen lässt sich auch bei verschiedenen moralischen Urteilen an einem Beispiel zu dem Roman *Les Misérables* erkennen. Gemeinsam haben diese, dass sowohl die Perspektiven der beteiligten Personen als auch die der Gesellschaft eingenommen wird (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 44). Dementsprechend besteht das moralische Denken verschiedener Personen aus gleichen Elementen, obgleich sich die einzelnen Werte dieser Personen voneinander unterscheiden (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 46).

Trotz des kognitiven Ansatzes seiner Theorie geht Kohlberg auch auf das moralische Handeln ein, er schreibt dazu: „Um moralisch anspruchsvoll handeln zu können, bedarf

es moralischer Urteile eines fortgeschrittenes Niveaus“ (Kohlberg 1995: S. 126). Das moralische Urteil wird also dem Handeln vorausgesetzt. Ebenso besteht die grundsätzliche Möglichkeit, dass eine Person nach bestimmten Prinzipien moralisch urteilt, aber nicht dementsprechend handelt. Laut Kohlberg wird das moralische Handeln durch verschiedene Faktoren bedingt, allerdings lässt sich durch die Messung der moralischen Stufe, auf der sich ein Individuum befindet, sein moralisches Handeln voraussagen (vgl. Kohlberg 1995: S. 126). Als letzter Punkt zu den Grundlagen soll noch auf den Zusammenhang von moralischem Urteil und Kognition eingegangen werden. Kohlberg vertritt die These, dass moralisches Denken eine Form des Denkens ist und dass daher dessen Fortschritt von dem Fortschritt des logischen Denkens abhängt (vgl. Kohlberg 1995: S. 124). Anders gesagt, verlaufen die Entwicklungen von Logik und Moral parallel, beispielsweise kann jemand, der nur konkret-operatorisch denkt, also nicht abstrakt denken kann, nur auf der präkonventionellen Stufe moralisch urteilen. Obgleich die Logik für die moralische Entwicklung notwendig ist, reicht sie nicht allein aus. Kohlberg selbst nennt Beispiele, die seine These der Parallelität von Logik und Moralstufe widerlegen (vgl. Kohlberg 1995: S. 125). So sind auch die soziale Wahrnehmung und die Rollenübernahme von großer Bedeutung für die moralische Entwicklung.

Nach der Vorstellung dieser Grundgedanken soll im Folgenden nun die Entwicklungslogik, die ebenso eine Grundlage für Kohlbergs Theorie ist, dargestellt werden. Die Entwicklungslogik spiegelt sich vor allem in dem Stufenmodell wider. Dazu ist dessen hierarchische Struktur zu nennen. Die Stufen können nur in einer bestimmten Reihenfolge durchlaufen werden, da „jede Stufe die nächstniedrigere notwendig voraussetzt“ (Oser u. Althof 2001: S. 70). Gleichzeitig kann auch keine Stufe übersprungen werden. Beispielsweise kann ein Individuum, das auf der ersten Stufe steht, nur die dritte Stufe erreichen, wenn es vorher die zweite Stufe durchläuft. Demnach vollzieht sich die moralische Entwicklung in einer „sukzessive[n] Abfolge“ (Oser u. Althof 2001: S. 44). Kohlberg beschreibt die moralische Entwicklung als eine Art Anstieg von einer Basis, welche der ersten Stufe entspricht, zu der Spitze der Entwicklung, welche die Stufe 6 darstellt (vgl. Kohlberg 1995: S. 124). Ein Individuum durchläuft dabei die moralischen Stufen schrittweise.

Im Anschluss daran ist das Kriterium der *Irreversibilität* zu nennen. Mit Ausnahme von in Härtefällen wie Traumata oder geistiger Erkrankungen wird sich ein Individuum in seiner Urteilskompetenz nicht rückläufig entwickeln, eine Regression findet in der Regel

nicht statt (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 69). Es ist allerdings möglich, dass eine Person abweichend handelt, also das Handeln einer Stufe zeigt, die es bereits durchlaufen hat. Ein derartiges Verhalten ist aber nicht mit einer Rückentwicklung der Fähigkeit, moralisch zu urteilen, gleichzusetzen (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 70). Die Wahrscheinlichkeit der Regression ist auch auf den verschiedenen Stufen unterschiedlich. Da die höheren Stufen einem „deutlicheren autonomen und integrierteren Denken“ als die Niedrigeren entsprechen, sind sie für eine Rückentwicklung weniger anfällig (vgl. Oser 2001: S. 75). Des Weiteren hält Kohlberg fest, dass die moralische Entwicklung sich nicht nur auf der Ebene der Psychologie sondern auch auf der Ebene der Philosophie und Ethik vollzieht. Wenn ein Individuum ein höheres Stadium der Moralität erreicht, ist seine Art über ein moralisches Dilemma zu denken auch „philosophisch angemessener[e]“ als auf einer niedrigeren Stufe (vgl. Kohlberg 1995: S. 159).

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass sich Kohlbergs Theorie durch einen progressiven und konstruktivistischen Ansatz auszeichnet und die moralische Entwicklung auf der Ebene der Kognition beschreibt. Sie basiert dabei auf der Entwicklungslogik und den daraus resultierenden Eigenschaften eines Stufenmodells.

3.2 Die Stufen der moralischen Entwicklung nach Lawrence Kohlberg

Im Folgenden sollen nun die Stufen der moralischen Entwicklung nach Lawrence Kohlberg zusammengefasst beschrieben werden. Dazu soll zunächst die untere Tabelle, welche sowohl das moralische Urteil als auch die moralische Argumentation auf jeder einzelnen Stufe darstellt, als Übersicht dienen.

| | Moralisches Urteil (Kohlberg 1995: S. 93) | Moralische Argumentation (Lind 2003: S. 50) |
|---------|--|---|
| Stufe 1 | Orientierung an Strafe und Gehorsam | Das Motiv, eigene körperliche Schäden und Verletzungen (>Strafe<) zu vermeiden. |
| Stufe 2 | Instrumenteller Hedonismus und konkrete Reziprozität | Das Motiv, Vorteile und Vergünstigungen (>Belohnungen<) zu er- |

| | | |
|-----------|---|--|
| | | langen, auch wenn dabei gelegentlich Nachteile in Kauf genommen werden müssen. |
| Stufe 3 | Orientierung an zwischenmenschlichen Beziehungen der Gegenseitigkeit | Das Motiv, Missbilligung durch andere zu vermeiden bzw. ihre Anerkennung zu erreichen. |
| Stufe 4 | Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung, unveränderbare Regeln und Autorität | Das Motiv, die Gesetze und Ordnung der Gesellschaft zu achten und zu ihrer Aufrechterhaltung beizutragen. [...] |
| Stufe 5 A | Sozialer Kontrakt Aufstellen von Gesetzen nach ihrer Nützlichkeit | Das Motiv, die Regeln freier, demokratischer Willensbildung (Mehrheitsprinzip etc.) zu beachten und die auf ihnen gründenden Verträge einzuhalten. (Anm. d. V.: Lind unterteilt Stufe 5 nicht) |
| Stufe 5 B | Höhere Gesetzes- und Gewissensorientierung | |
| Stufe 6 | Orientierung an universellen ethischen Prinzipien | Das Motiv, die Würde jedes einzelnen Menschen zu achten und sein Handeln an den universellen Prinzipien der Gerechtigkeit, Vernunft und Logik zu messen. |

Abb. 1: Moralisches Urteil und moralische Argumentation nach Kohlberg

Die erste Stufe nennt Kohlberg die Stufe der „heteronome[n] Moralität“ und ordnet sie dem präkonventionellen Niveau zu (Kohlberg 1995: S. 128). Auf dieser Stufe befinden sich in der Regel Kinder im Vorschulalter und ihr moralisches Urteil wird durch „blind[en] Gehorsam“ bestimmt (Oser 2001: S. 74). Dabei werden die Eltern beziehungsweise die Erzieher seitens des Kindes als die Autorität für Normen und richtigem Verhalten gehalten (vgl. Oser u. Althof 2001: S: 53). Gleichzeitig können auch nur sie das konkrete Handeln des Kindes beurteilen und als gut oder schlecht einordnen. In diesem Zusammenhang sind ebenso die unmittelbaren Folgen einer Handlung von Bedeutung (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 54). Die Richtigkeit eines Handelns wird demnach auf der ersten Stufe danach eingeschätzt, welche Konsequenzen diese Handlung hat. Wird das Kind beispielsweise belohnt, wird es sein Verhalten als richtig einordnen. Das moralische Denken des Kindes ist auf dieser Stufe noch stark begrenzt, da es nur seine Seite der Beziehung zwischen ihm und seinen Eltern sehen kann (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 55). Die Wechselseitigkeit von Moral ist dem Kind noch nicht bewusst.

Für die zweite Stufe, die ebenfalls zu dem präkonventionellen Niveau gehört, zeichnet sich durch „Individualismus, Zielbewußtsein und Austausch“ aus (Kohlberg 1995: S. 129). Sie findet sich in der Regel bei Kindern im Grundschulalter (vgl. Oser 2001: S. 74). Anders als die erste Stufe beruht diese auf einem Zweckdenken. Eine Person, die sich auf dieser Stufe befindet, ist auf ihren eigenen Vorteil bedacht und orientiert sich an dem Prinzip, wie du mir, so ich ihr‘ (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 55). Faires oder richtiges Handeln beruht dabei auf Gegenseitigkeit (vgl. Oser 2001: S. 74). Ein Individuum auf dieser Stufe hat die Wechselseitigkeit der Moral verstanden und misst daran die moralische Richtigkeit eines Handelns (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 55). An diesem Denken wird besonders der bereits angesprochene Individualismus deutlich. Dieser bestimmt auch die Grenzen des moralischen Urteils auf der zweiten Stufe, so werden die Bedürfnisse anderer Personen oder auch Interessen einer Gemeinschaft nicht beachtet (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 56). Die Entwicklung von der ersten Stufe wird daran deutlich, dass ein Kind auf der zweiten Stufe seine Eltern nicht als den alleinigen Ursprung von der Moral sieht (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 55). Dieses Denken ist ein wichtiger Schritt des Individuums in Richtung des Aufbaus von Autonomie (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 56).

Das präkonventionelle Niveau, das die erste und zweite Stufe der moralischen Entwicklung umfasst, zeichnet sich durch eine spezifische soziale Perspektive, die Kohlberg konkret-individuell nennt, aus (vgl. Kohlberg 1995: S. 133). Nimmt ein Individuum diese Perspektive ein, orientiert es sich an den eigenen Interessen und an den Interessen derer, die ihm nahe stehen (vgl. Kohlberg 1995: S. 135). So wird beispielsweise Ladendiebstahl als moralisch falsch eingeordnet, da eine Strafe durch die Polizei vermieden werden soll.

Die dritte Stufe wird von Kohlberg als die Stufe der „wechselseitige[n] Erwartungen, Beziehungen und interpersonelle[n] Konformität“ bezeichnet, sie befindet sich auf dem konventionellen Niveau (Kohlberg 1995: S. 129). Sie wird in der Regel von der mittleren Kindheit bis zur Adoleszenz durchlaufen (vgl. Oser 2001: S. 74). Das Hauptkriterium dieser Stufe sind die Erwartungen anderer Personen an das Individuum. Moralische Richtigkeit wird durch die Haltungen und Meinungen anderer bestimmt (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 56). Anders als auf den vorherigen Stufen werden nun auch Bedürfnisse, die nicht die eigenen sind, beachtet. Das vorherrschende Denken „ist in erster Linie [ein] Gruppendenken“ (Oser u. Althof 2001: S. 57). Die Autorität über moralische Fragen hat dabei nur die jeweilige Bezugsgruppe des Individuums; Haltungen und Meinungen anderer Gruppen haben dagegen keine Bedeutung für das Individuum. Das moralische Urteil

wird also auf dieser Stufe durch den Wunsch nach sozialer Anerkennung bestimmt (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 74).

In diesem Zusammenhang ist auch die Selbstwertschätzung zu nennen, da auch sie durch die Orientierung an der Bezugsgruppe beeinflusst wird und selbst auf das moralische Urteil einwirkt.

Darauf folgt die vierte Stufe, die Stufe des „soziale[n] System[s] und Gewissen[s]“, ebenso wie die dritte Stufe wird auch sie dem konventionellen Niveau zugeordnet (Kohlberg 1995: S. 130). Sie ist charakteristisch für das mittlere oder späte Jugendalter und wird durch das Motiv der Systemerhaltung bestimmt (vgl. Oser 2001: S. 74). Ihr Hauptkriterium ist die Perspektive der Gesellschaft, da nun die Autorität bei der sozialen Ordnung liegt (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 58). Das Individuum wird bei dem moralischen Urteil durch ein „Gefühl der Verpflichtung für irgendeine Art von größerem System“ angetrieben (Oser u. Althof 2001: S. 59). Es wird demnach die Gesamtperspektive eingenommen und nicht nur die der Bezugsgruppe, wie es für die dritte Stufe charakteristisch ist. Das moralische Denken bleibt dennoch abhängig, da das Individuelle in Konflikten dem gesellschaftlichen Gesamtsystem untergeordnet wird (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 58 f.). Trotz dieser Orientierung sind kritisches Denken oder Zweifel an der Gesellschaft durchaus möglich (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 59).

Es ist also festzuhalten, dass auf dem konventionellen Niveau die soziale Perspektive diejenige eines „Mitglieds der Gesellschaft“ ist (Kohlberg 1995: S. 133). Das Individuum ordnet sich hinsichtlich seiner Bedürfnisse und Interessen der sozialen Gruppe unter und sorgt sich um das Wohl der Gesellschaft. Bezogen auf das Beispiel des Ladendiebstahls würde das moralische Urteil auf diesem Niveau wie folgt ausfallen: Ladendiebstahl stört die soziale Ordnung und ist deshalb moralisch nicht richtig (vgl. Kohlberg 1995: S. 134).

Bei der fünften Stufe handelt es sich um die Stufe des „sozialen Kontrakts bzw. der gesellschaftlichen Nützlichkeit“; ebenso sind hier die individuellen Rechte von zentraler Bedeutung (Kohlberg 1995: S. 131). Mit dieser Stufe wird auch das postkonventionelle oder prinzipiengeleitete Niveau erreicht. Diese Art des moralischen Urteilens findet sich in der Regel im frühen Erwachsenenalter wieder (vgl. Oser 2011: S. 74). Anders als auf den vorherigen Stufen, auf denen entweder die Perspektive der Gesellschaft oder die Eigene eingenommen wurde, werden nun die Interessen von Einzelpersonen und die der Gesellschaft in Verbindung gebracht (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 60). Diesem Denken

zufolge soll die Gesellschaft dem Menschen nützlich sein und nicht umgekehrt. Das Individuum soll sich also nicht unterordnen, wie es für die vierte Stufe charakteristisch ist. Dennoch soll das soziale System geschützt werden, wenn es die Menschenrechte schützt (vgl. Oser 2001: S. 74). Eine Person, die sich auf dieser Stufe befindet, orientiert sich nicht mehr an konkreten Werten sondern an universellen Prinzipien. Kohlberg betont dabei die Folgenden: „Gleichheit, Reziprozität und der Respekt vor der Würde des Menschen“ (Oser u. Althof 2001: S. 60). Es werden verschiedene Werte als gleichwertig anerkannt und es gibt nicht die eine wahre beziehungsweise richtige Moral.

Die sechste Stufe, die der „universalen ethischen Prinzipien“, befindet sich ebenfalls auf dem postkonventionellen oder prinzipiengeleiteten Niveau (Kohlberg 1995: S. 132). Sie gilt als der Höhepunkt der Moralentwicklung (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 67). Charakteristisch für sie ist die Befolgung von ethischen Prinzipien, die selbst gewählt werden. Widersprechen die vorherrschenden Gesetze diesen Prinzipien, orientiert sich das Individuum an den Prinzipien und nicht an den Gesetzen (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 65). Die sechste Stufe wurde im wissenschaftlichen Diskurs häufig diskutiert und dabei in ihrer Existenz hinterfragt oder verändert. Auch Kohlberg selbst beschreibt sie in verschiedenen Veröffentlichungen unterschiedlich, aber letztendlich beharrt er darauf, dass es diese Stufe gibt (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 67).

Zur Sozialperspektive des postkonventionellen oder prinzipiengeleiteten Niveaus ist zu sagen, dass es sich um eine „der Gesellschaft vorgeordnete[n] Perspektive“ handelt (Kohlberg 1995: S. 133). Sie ähnelt bezüglich des Standpunktes des Individuums dem präkonventionellen Niveau, allerdings ist ihr Standpunkt der „eines jeden rationalen moralischen Subjekts“ (Kohlberg 1995: S. 135). Dieses Individuum kennt auch die Sozialperspektive des konventionellen Niveaus und hinterfragt diese aus der Sicht einer Person, die bestimmte Erwartungen an eine Gesellschaft stellt (vgl. Kohlberg 1995: S. 136). Eine Person auf dem postkonventionellen Niveau ist deswegen auch in der Lage, sich für die Gesellschaft einzusetzen.

Zum Abschluss der Stufenbeschreibung ist darauf hinzuweisen, dass Kohlberg die Entwicklung des moralischen Urteils als eine qualitative Veränderung mit verschiedenen Merkmalen darstellt (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 53). Das Denken wird differenzierter, die notwendigen Operationen der Kognition werden umkehrbarer und die Perspektive auf die Umwelt wird mit jeder Stufe größer und umfassender. Wie bereits in dem Kapitel zu

den Grundlagen gesagt, sind bei dieser Theorie keine bestimmten Werte, die erreicht werden sollen, sondern die Fähigkeit über moralische Fragen nachzudenken von Bedeutung.

3.3 Ausgewählte Kritikpunkte an Kohlbergs Theorie

Lawrence Kohlbergs Theorie zur moralischen Entwicklung ist seit ihrer Veröffentlichung mehrfach rezipiert und diskutiert worden. Dabei kamen allerdings auch einige Kritikpunkte auf, von denen im Folgenden einige kurz dargestellt werden sollen. Dies sind nur einige Beispiele für Aspekte der Theorie, die überarbeitet oder auch verworfen werden könnten. Es gibt noch weitaus mehr kritische Anmerkungen, insbesondere solche, welche die Methodik betreffen, allerdings würden sie den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Fest steht aber, dass trotz aller Kritik Kohlbergs Theorie weiterhin äußerst bedeutsam für die Forschung und Lehre im Bereich der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist.

Erstens ist zu erwähnen, dass die moralische Prägung in der frühen Kindheit und die Psychodynamik nicht berücksichtigt werden (vgl. Gudjons 2008: S. 126). So wird beispielsweise zu wenig auf die Emotionalität und auf das Unbewusstsein eingegangen. Ebenso muss der Gedanke der Universalität hinterfragt werden: Die Studien von Gertud Nummer-Winkler und Carol Gilligan verweisen auf die Möglichkeit, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede im moralischen Bewusstsein geben kann. Laut anderen Forschern ist in verschiedenen asiatischen Ländern keine adäquate Erfassung der höheren Stufen möglich, da dort eher familienorientierte Werte gelten (vgl. Gudjons 2008: S. 126). Anders als in westliche Gesellschaften wird in diesen Kulturen der Fokus nicht so stark auf die Individualität gelegt, sodass die moralischen Urteile ihrer Mitglieder von anderen Deutungsstrukturen bedingt sind. Daneben muss noch betont werden, dass eine moralische Haltung und moralisches Handeln zwei verschiedene Dinge sind, die es zu unterscheiden gilt. In den von Kohlberg durchgeführten Befragungen würden die Versuchspersonen aber immer nur „Ich würde...“ antworten (Gudjons 2008: S. 126). Obgleich Kohlberg gemeinsam mit Candee ein Modell zum Zusammenhang von Urteil und Handeln erstellt hat, bleiben gewisse Aspekte wie das Gewissen, die soziale Akzeptanz von Kavaliersdelikten oder der äußere Handlungsdruck offen (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 236).

Es ist unklar, inwiefern sich diese auf das moralische Handeln auswirken. Gleichwohl ist dies nicht nur bei Kohlberg ein Kritikpunkt, da die Forschung auf diesem Gebiet noch nicht abgeschlossen ist. Des Weiteren wird an Kohlberg kritisiert, dass sein Ansatz der Konfrontation mit einem moralischen Urteil, dass zu einer höheren Stufe als der, auf der sich das Individuum befindet, gehört, allein kognitiv ist und dass dies keinen Bezug zum Handeln hat (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 225).

Diesem Punkt ist die Kritik an der *kognitiv-affektiven Parallelitätsannahme* ähnlich. In ihrer Folge sind moralisches Wissen und Wollen strukturell gleich (vgl. Nunner-Winkler 2001: S. 193). Gertrud Nunner-Winkler vertritt dagegen die These, dass Wissen und Wollen in verschiedenen Prozessen gelernt werden (vgl. Nunner-Winkler 2001: S. 194). Durch verschiedene Studien wurde gezeigt, dass jüngere Kinder bereits über inneres moralisches Wissen verfügen, aber dass ihr moralisches Wollen davon abweicht. Anhand eines Beispiels zu dem Thema Diebstahl von Süßigkeiten wurde deutlich, dass die Kinder als Bewertungsansatz die Gefühlslage des Protagonisten wählten (vgl. Nunner-Winkler 2001: S. 194). Obwohl die jüngeren Kinder über Regelwissen verfügen, erwarten sie kein schlechtes Gewissen bei dem Protagonisten, wenn er durch die Regelverletzung seine eigenen Bedürfnisse befriedigen kann. Ein schlechtes Gefühl wird nur dann erwartet, wenn eine Strafe vermutet wird (vgl. Nunner-Winkler 2001: S. 195). Kinder erwerben also schon früh moralisches Wissen über Regeln etc., aber übertreten sie auch; sie befolgen diese erst mehrere Jahre später. Moralentwicklung geschieht demnach durch einen „zweistufige[n] Lernprozeß“ (Nunner-Winkler 2001: S. 195). Es wird zunächst moralisches Wissen und erst einige Zeit später moralische Motivation entwickelt (vgl. Nunner-Winkler 2001: S. 196).

Ein weiterer Kritikpunkt an Kohlbergs Theorie ist der Umgang mit der Realität moralischer Fragen. Die von ihm geforderten moralischen Diskussionen, die beispielsweise an dem klassischen Heinz-Dilemma geübt werden sollen, können zu abstrakt sein, da sie oft nicht an die Komplexität der Realität heran reichen (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 118). Echte beziehungsweise reale Konflikte können dagegen nicht so klar dargestellt werden, weil sie einen spezifischen Hintergrund haben. Zudem folgen auf sie Konsequenzen, die nicht nur einer Analyse sondern auch einer Handlung bedürfen. Daher sollte moralische Urteilsfähigkeit in der Realität gefördert werden (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 118). Kohlberg sieht allerdings die Praxis als das „letzte Kriterium der Moralität“ (Oser u. Althof 2001: S. 229).

Bei einer Rekonstruktion von Kohlbergs Ansatz fällt auf, dass er ohne einen festen Standpunkt gearbeitet hat und nur einen bestimmten Weg eingeschlagen hat (vgl. Lind 2001: S. 204). Außerdem ist das Verhältnis von Affekt und Kognition beim moralischen Handeln nicht klar dargestellt (vgl. Lind 2001: S. 205). So hat Kohlberg zum einen die beiden Begriffe in seinen verschiedenen Arbeiten unterschiedlich definiert, zum anderen unterscheidet er sie nicht direkt, sondern sieht eine Parallelität zwischen ihnen (vgl. Lind 2001: S. 206). Ähnliche Schwierigkeiten treten bei den Begriffen „Struktur“ und „Stufe“ auf, da auch diese widersprüchlich definiert werden.

Auch die „+1-Konvention“, welche in dem Kapitel zu Kohlbergs Erziehungsverständnis noch näher beschrieben werden soll, wird stark kritisiert. Sie besagt, dass das moralische Urteil eines Individuums durch die Konfrontation mit Argumenten einer höheren Stufe verbessert wird. Lind verweist aber auf Studien, durch welche dieser Ansatz als nicht effektiv eingestuft werden kann (vgl. Lind 2001: S. 207). Effektiver sei dagegen die „Pro-Kontra-Konvention“, nach der das Individuum mit Argumenten, die seiner eigenen Meinung nicht entsprechen, konfrontiert wird. Dies stärkt die These, dass Prozesse der demokratischen Diskussion für die moralischen Entwicklung förderlich sind (vgl. Lind 2001: S. 207).

Alles in allem lassen sich sowohl methodische als auch inhaltliche Kritikpunkte an Kohlbergs Theorie zur moralischen Entwicklung finden. Besonders häufig wird dabei der Zusammenhang von moralischem Urteil und moralischem Handeln genannt. Ebenso wird Kohlbergs Konzentration auf die kognitive Ebene des moralischen Urteils von einigen Wissenschaftlern kritisch gesehen. Daneben wird auch immer wieder hinterfragt, inwiefern die Moralerziehung geschehen soll, daher wird in dem nächsten Kapitel Kohlbergs Erziehungsverständnis dargestellt.

3.4 Kohlbergs Erziehungsverständnis

Im Anschluss an die Vorstellung der Theorie Kohlbergs der moralischen Entwicklung mit ihren Kritikpunkten soll nun sein Erziehungsverständnis dargestellt werden. Da Kohlberg sich vor allem mit der kognitiven Entwicklung des moralischen Urteils beschäftigt hat, sind seine Ausführungen nicht vorsätzlich handlungsorientiert und zielen weniger auf

die Beschreibung des richtigen Erziehverhaltens sondern mehr auf die Darstellung der Moralentwicklung ab.

Um zu verstehen, welche Aspekte die moralische Erziehung nach Kohlberg beinhalten sollte, muss festgehalten werden, welche Vorstellungen von einem Heranwachsenden dem zu Grunde liegen - dies wurde auch bereits in dem Kapitel zu den Grundlagen Kohlbergs angesprochen. Kohlberg sieht einen Jugendlichen als einen „Moralphilosophen“, der aufgrund seiner Erfahrungen eine eigene Auffassung von Moral hat und der keine „halbverstandene Erwachsenenmoral“ vertritt (Oser 2001: S. 73). Zudem sind Heranwachsende auf der Suche nach ihrer Identität; diese Suche soll ernst genommen werden, da sie mit der moralischen Entwicklung einhergeht (vgl. Oser 2001: S. 75). Als allgemeines Erziehungsziel sieht Kohlberg die Entwicklung des Individuums auf die nächst höhere Stufe, er versteht Erziehung also als Hilfe zur Entwicklung (vgl. Oser 2001: S. 76). Moralerziehung hat demnach die Aufgabe, Prozesse der Erfahrung und Verarbeitung in dem Bereich der Moral anzuregen und das Kind beziehungsweise den Jugendlichen in seiner Entwicklung zu unterstützen (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 103). Ihr Ziel ist also die Hilfe zum Einsatz und Entwicklung des moralischen Urteils eines Individuums (vgl. Oser 2001: S. 73). Anders gesagt hat Kohlberg „die Entwicklung zum Hauptziel der Erziehung“ gemacht (Oser u. Althof 2001: S. 48). Das Ziel dieser Entwicklung wiederum ist die Erreichung der moralischen Mündigkeit und nicht notwendigerweise das Absolvieren der höchsten Stufe. Dieses spezifische Erziehungsverständnis baut auf dem „entwicklungsorientierte[n] Ansatz“ auf (Schuster 2001: S. 178).

Kohlberg stellt zudem Folgendes fest: „Moralentwicklung hängt von Stimulierung ab“ (Kohlberg 1995: S. 164). Diese Stimulierung muss sowohl kognitiv als auch sozial sein, etwa in Form von Interaktion, moralischen Entscheidungen, moralischen Dialogen und moralischem Miteinander. Besonders die Interaktion des Kindes mit anderen Personen ist ein wichtiger Entwicklungsfaktor für das moralische Urteil (vgl. Kohlberg 1995: S. 31). Daher sollten Eltern zulassen, dass ihre Kinder mit ihnen über Fragen zu Werten und Moral diskutieren (vgl. Kohlberg 1995: S. 166). Insgesamt sollte die Umwelt eines Kindes oder Jugendlichen so konstruiert sein, dass eine Auseinandersetzung mit moralischen Problemen möglich ist. Dabei sollte der Prozess des Lösens eines moralischen Problems im Fokus stehen und nicht das Ergebnis beziehungsweise die Problemlösung (vgl. Oser 2001: S. 76). Da dieser Prozess allein allerdings nicht ausreichend ist, müssen noch die folgenden Aspekte berücksichtigt werden: Erstens sollte eine ständige Konfrontation mit

Dilemmata stattfinden, das heißt der Heranwachsende sollte konstant mit Anregungen zur Entwicklung seines moralischen Urteils umgeben sein. Bei Dilemmata handelt es sich um „reale oder möglichst lebensrechte oder aber erdachte ‚hypothetische‘ Konfliktsituationen“, die nicht einfach gelöst werden können (Oser 2001: S. 77). Stattdessen ist es notwendig, die Bedürfnisse der beteiligten Personen und die möglichen Folgen einer Handlung abzuwägen. Wird ein Individuum mit einem Dilemma konfrontiert, muss sein Denken immer wieder durch gegnerische Argumente herausgefordert werden. Für seine Forschung über das moralische Urteil entwickelte Kohlberg spezifische Dilemmata, ein sehr bekanntes und weit verbreitetes Dilemma ist das sogenannte „Heinz-Dilemma“, welches unten abgedruckt ist (vgl. Gudjons 2008: S. 123).

„Eine Frau, die an einer besonderen Krebsart erkrankt war, lag im Sterben. Es gab eine Medizin, von der die Ärzte glaubten, sie könne die Frau retten. Es handelte sich um eine besondere Form von Radium, die ein Apotheker in der gleichen Stadt erst kürzlich entdeckt hatte. Die Herstellung war teuer, doch der Apotheker verlangte zehnmal mehr dafür, als ihn die Produktion gekostet hatte. Er hatte 2000 Dollar für das Radium bezahlt und verlangte 20000 Dollar für eine kleine Dosis des Medikaments. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, suchte alle seine Bekannten auf, um sich das Geld auszuleihen, und er bemühte sich auch um eine Unterstützung durch die Behörden. Doch er bekam nur 10000 Dollar zusammen, also die Hälfte des verlangten Preises. Er erzählte dem Apotheker, daß seine Frau im Sterben lag, und bat, ihm die Medizin billiger zu verkaufen bzw. ihn den Rest später bezahlen zu lassen. Doch der Apotheker sagte: "Nein, ich habe das Mittel entdeckt, und ich will damit viel Geld verdienen." Heinz hat nun alle legalen Möglichkeiten erschöpft; er ist ganz verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen und das Medikament für seine Frau stehlen soll. Sollte Heinz das Medikament stehlen oder nicht?“ (Stangl 2016).

Ein wichtiges Charakteristikum der Dilemmata ist die Gegenüberstellung von zwei Werten; wenn der eine Wert als gültig anerkannt wird, wird der andere verletzt. Im „Heinz-Dilemma“ stehen sich die Werte „Erhaltung des Lebens“ und „Einhaltung des Gesetzes“ gegenüber (Oser 2001: S. 77). Zweitens ist die sogenannte „+1-Konvention“ zu nennen.

Das moralische Denken soll dadurch gefördert werden, dass der Edukand mit Denkstrukturen oder Argumenten konfrontiert wird, die in der Stufenhierarchie über seiner eigenen Stufe eingeordnet werden können (vgl. Oser 2001: S. 78). Eine erfolgreiche Moralentwicklung geschieht aber nicht nur durch das Nachdenken über moralische Fragen. Stattdessen muss das Individuum auch eigene Erfahrungen machen und die Möglichkeit haben, diese zu verarbeiten (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 71).

Die genannten Punkte beziehen sich allerdings nur auf das moralische Urteil. Um die Verbindung zum Handeln herzustellen, schlägt Kohlberg vor, dass Kinder positives Verhalten begründen sollen, damit sie ihr Denken und Handeln miteinander verknüpfen können (vgl. Schuster 2001: S. 189). Mit anderen Worten soll moralisches Handeln dadurch gefördert werden, dass Kinder, wenn sie selbst richtig handeln oder eine andere Person richtig handeln sehen, verstehen, warum dieses Verhalten richtig ist.

Neben der Konfrontation mit moralischen Fragen muss auch die Rollenübernahme gefördert werden, da diese für das Fällen eines moralischen Urteils notwendig ist (vgl. Kohlberg 1995: S. 165). Dies ist aber nicht nur in dem bereits genannten familiären Diskurs sondern auch in anderen sozialen Gruppen möglich. Für die Moralentwicklung ist demnach die „Teilnahme am Gruppenleben“ unerlässlich, dabei sollte aber auch die Möglichkeit gegeben sein, Rollen wechselseitig zu übernehmen (Kohlberg 1995: S. 167). Wenn Erwachsene beispielsweise der Meinung eines Kindes keine Beachtung schenken, kann es sein, dass es die Rollen des Erwachsenen nicht übernehmen kann oder will. Daran wird aber auch deutlich, dass die Erziehung durch die Eltern nur ein Teil der sozialen Ordnung ist und dass Kinder, wie bereits gesagt, nicht nur deren Werte übernehmen (vgl. Kohlberg 1995: S. 31).

Des Weiteren ist bei der Moralerziehung zu beachten, dass Entwicklungsprozesse berücksichtigt werden müssen. Das heißt ein Individuum muss auf seinem jeweiligen Stand der Entwicklung „abgeholt“ werden (vgl. Schuster 2001: S. 183). Es wird also eine entwicklungsgemäße Erziehung gefordert. Ebenso ist der Aspekt der Übung für die moralische Entwicklung sehr wichtig. Wissen über soziales Verhalten kann nur dann gesichert werden, wenn es mehrfach mit Erfolg angewendet wurde (vgl. Schuster 2001: S. 185).

Zu Beginn dieses Kapitels wurde Kohlbergs Sicht auf einen Heranwachsenden beschrieben, gleichzeitig hat Kohlberg auch eine spezifische Vorstellung davon, wie der Erzieher

zu sein hat: Ein Erzieher oder auch Lehrer muss sich in die Perspektive des Kindes hineinversetzen und erkennen können, was gut oder schlecht für dieses ist (vgl. Schuster 2001: S. 188). Dies stellt auch eine Abgrenzung zu dem Ansatz der Werteübermittlung, nach dem die Erzieher vermeintlich moralisch richtiges Verhalten ihren Edukanden durch Zwang, Disziplinierung oder ähnliches anerziehen, dar.

Zusammengefasst ist die Moralerziehung nach Lawrence Kohlberg so zu gestalten, dass die Moralentwicklung des Individuums durch den „interaktive[n] und intensive[n] Umgang mit der sich wandelnden Umwelt“ geschehen soll (Oser u. Althof 2001: S. 103). Dieser entwicklungsorientierte Ansatz fordert als Ressourcen für eine gelingende Erziehung zum einen eine anregende Umgebung, die das moralische Denken des Individuums herausfordert und somit fördert. Zum anderen sind Erzieher erforderlich, welche die eigenen Ansichten des Kindes beziehungsweise Jugendlichen respektieren und diese mit ihnen diskutieren, ohne deren Meinungen abzulehnen.

4. Moralerziehung in ausgewählten Elternratgebern

In diesem Teil der Bachelorarbeit sollen Auszüge, die die Moralerziehung thematisieren, aus drei ausgewählten Elternratgebern vorgestellt werden. Die einzelnen Unterkapitel sind dabei wie folgt gegliedert: Es wird zuerst der Elternratgeber selbst und der Autor des jeweiligen Auszugs beschrieben. Darauf folgen eine Zusammenfassung des Inhalts und die Darstellung einiger Auffälligkeiten.

4.1 Online-Familienhandbuch

Als Erster der ausgewählten Elternratgeber soll das *Online-Familienhandbuch* vorgestellt werden. Diese Internetseite wird vom dem Staatsinstitut für Frühpädagogik betrieben. Die hier beschriebenen Aussagen sind dem Artikel „Persönlichkeitsentwicklung in der Pubertät“ von Dr. med. Roswitha Spallek entnommen. Zu der Autorin ist zugesagt, dass

sie nach dem Studium der Medizin und Psychologie eine pädiatrische Ausbildung absolvierte und sich als Kinderärztin niederließ. Während dieser Praxistätigkeit hält sie auch vermehrt Vorträge über Kinder- und Jugendthemen, wie beispielsweise Erziehungsprobleme, Verhaltensauffälligkeiten und ADS. Zudem hat Dr. Spallek mehrere Elternratgeber veröffentlicht. Die akademische und berufliche Laufbahn dieser Autorin lässt darauf schließen, dass der beschriebene Artikel einen wissenschaftlichen Hintergrund hat und dass seine Aussagen ein gewisses Fundament haben.

Spallek nennt ihren Textabschnitt zur moralischen Entwicklung „Die Entwicklung der Moral“ und beschreibt darin einige Grundannahmen und den Entwicklungsverlauf der Regelinternalisierung. Die erste Grundannahme ist, dass die moralische Entwicklung größtenteils von dem Umfeld, wie Familie, Kirche, Peergroup oder Vereinen, beeinflusst wird (vgl. Spallek 2010). Ethik und Moral entspringen dabei kulturellen und religiösen Traditionen sowie den Gesetzen staatlicher Institutionen. Innerhalb seiner moralischen Entwicklung übernimmt ein Kind Werte und Normen der Umwelt unbewusst. Diese Internalisierung hat zur Folge, dass jene Werte und Normen als ein Teil der eigenen Persönlichkeit eingeordnet und auch ohne eine Form von externer Kontrolle eingehalten werden (vgl. Spallek 2010). Wenn die gesellschaftlichen Werte und Gesetze verinnerlicht worden sind, entsteht im Alter von fünf bis sechs Jahren bei dem Kind ein Gewissen. Dieses Gewissen übernimmt mit der Zeit die Kontrollfunktion als eine „verinnerlichte Polizei“ und bewirkt, dass sich das Kind ohne die elterliche Kontrolle an die gegebenen Regeln hält (Spallek 2010). Sollte das Individuum dennoch die Regeln verletzen kommt es zu einem Schamgefühl oder schlechtem Gewissen.

Zum Entwicklungsverlauf der Regelinternalisierung verweist Spallek auf die erste Phase der moralischen Entwicklung nach Kohlberg 1972, welche sich in drei Stufen vollzieht. Die erste Stufe absolviert das Kind, wenn es sich vor der Präpubertät befindet. Zu dieser Zeit richtet es sich nach den allgemeingültigen Regeln (vgl. Spallek 2010). In der Präpubertät, auf der zweiten Stufe, orientiert sich das Individuum beim Fällen seines moralischen Urteiles an den Vorstellungen der Familie, der Freunde und des kulturellen Umfeldes. Darauf folgt die dritte Stufe, die im Jugendalter beginnt. Nun entwickelt der Heranwachsende eigene ethische Prinzipien und akzeptiert neue Meinungen, welche nicht mit den Werten der eigenen Familie übereinstimmen (vgl. Spallek 2010). Innerhalb dieser Entwicklung werden auch die Ansichten der Peergroup wichtiger als die der Familie, wobei diese Meinungen selten miteinander übereinstimmen. Es kommt zu einer kritischen

Reflexion der elterlichen Ansichten, woraufhin das Individuum sich seine eigene Meinung bildet und sich von den Prinzipien der Eltern abwendet. Gerade diese Veränderung enthält ein großes Konfliktpotential (vgl. Spallek 2010).

Innerhalb des genannten Textabschnitts wird seitens der Autorin kein Rat zum Handeln gegeben, vielmehr wird die Entwicklung erklärt. Der Fokus liegt dabei auf dem Kind oder auf dem Jugendlichen und es wird deren Situation für die Eltern dargelegt. Spallek hat scheinbar das Ziel, dass die Eltern das Verhalten der Kinder und Jugendlichen besser verstehen können. Dies ist lediglich eine Hypothese, die nicht untermauert werden kann. Es ist dagegen deutlich, dass dieser Artikel einen wissenschaftlichen Hintergrund hat, da nicht nur der Verweis auf Kohlberg gegeben ist, sondern auch eine klare Quellenangabe vorliegt. Inwiefern der Gebrauch dieser Theorie adäquat ist, soll in einem späteren Kapitel diskutiert werden.

Der Text birgt auch einige Auffälligkeiten. So wird die dritte Stufe weitaus ausführlicher beschrieben als die ersten beiden Stufen, dies lässt sich allerdings mit dem Thema des Artikels, der Persönlichkeitsentwicklung in der Pubertät, begründen. Ebenso fällt die Erwähnung des Konfliktpotentials am Ende des Kapitels auf, sie wird als Normalität dargestellt. Dennoch wird den Eltern kein Rat zum Handeln gegeben. Des Weiteren wird nur den Jugendlichen in der Pubertät nicht aber den jüngeren Kindern Kritikfähigkeit zugesprochen. Dies sowie die Aussage, dass sich Kinder bereits ab dem sechsten Lebensjahr an Regeln halten, auch wenn sie nicht kontrolliert werden, muss in Bezug auf die Theorie Kohlbergs hinterfragt werden. Zuletzt sei noch zu erwähnen, dass die Autorin sich keiner Fachtermini bedient und ihre Aussagen sehr allgemein hält ohne auf Extremsituationen einzugehen. Ob das ein typisches Merkmal von Elternratgebern ist, wird sich im direkten Vergleich zeigen. Für die sehr extreme Aussage, dass ein Jugendlicher sich von den elterlichen Ansichten abwendet und sie nicht mehr übernimmt, wird kein empirischer Beweis genannt, daher muss auch dies an späterer Stelle in Frage gestellt werden.

Alles in allem gibt Spallek in ihrem Artikel einen kurzen Überblick über die moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, allerdings geht sie dabei nicht direkt auf die Moralerziehung ein.

4.2 Das Elternbuch

Als zweiter Elternratgeber zum Thema Moralerziehung soll „Das Elternbuch. Wie unsere Kinder geborgen und stark aufwachsen“, welches von Sabine Andresen, Micha Brumlik und Claus Koch herausgegeben wurde, beschrieben werden. Von Interesse soll dabei das Kapitel „Sollen wir unsere Kinder religiös erziehen und wenn ja, wie?“ von Professor Doktor Micha Brumlik sein. Obgleich das Thema dieses Textes die religiöse Erziehung ist, wird auch teilweise auf die Moralerziehung eingegangen. Zu dem Autor ist zu sagen, dass Professor Doktor Micha Brumlik an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorien der Erziehung und Bildung lehrte. So ist für das behandelte Kapitel, ähnlich wie bei dem Online-Familienhandbuch, zumindest seitens des Autors ein wissenschaftlicher Hintergrund gegeben.

Inhaltlich beginnt Brumlik mit der Aussage, dass eine theologisch fundierte Erziehung und eine Erziehung „aus der Perspektive des Kindeswohls“ sich laut dem deutschen Grundgesetz nicht widersprechen dürfen (Brumlik 2013: S. 185). Zudem verweist er auf eine empirische Forschung, der zufolge religiöse Menschen physisch und psychisch gesünder sind als nicht religiöse Menschen (vgl. Brumlik 2013: S. 186). Daraufhin beschreibt er die „Entwicklungspsychologie des religiösen Bewusstseins“ nach Martin Glock, dessen Theorie auf Durkheim, Piaget, Mead und Kohlberg basiert (Brumlik 2013: S. 187). Religiosität umfasst nach Glock die folgenden fünf Dimensionen: Erstens sind Glaubenssätze für das Leben von Einzelpersonen oder Gruppen persönlich relevant. Zweitens ist das Erleben von basalen Gefühlen wie beispielsweise Angst zu nennen. Drittens handelt es sich bei Wissen um die Kenntnis oder Unkenntnis von Glaubensinhalten. Viertens zeichnet sich Religiosität durch eine bestimmte religiöse Praxis, wie Rituale oder Liturgien aus. Fünftens gibt es die Dimension der Konsequenz, welche die „emotionalen und sozialen Folgen“, die die Bekenntnis zu einer Konfession mit sich zieht, umfasst (Brumlik 2013: S. 187). Glocks Theorie lässt sich auf die zwei Forscher, die sich mit der Entwicklungspsychologie des religiösen Urteils beschäftigt haben, James Fowler und Fritz Oser zurückführen. Die Erkenntnisse von Fowler und Oser stehen wiederum im Zusammenhang mit den Arbeiten von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg.

Die sechs Stufen des religiösen Urteils nach Oser sind stark an Kohlbergs Erkenntnissen

orientiert. Die erste Stufe beschreibt die „Orientierung am Letztgültigen“ (Brumlik 2013: S. 188). Dieses Letztgültige kann direkt in die Welt eingreifen und nicht von den Menschen beeinflusst werden. Auf dieser Stufe ist die Bildung des Gewissens noch nicht problematisch. Darauf folgt die „(ich gebe, damit du gibst)-Stufe“, Oser gebraucht auch den Terminus „Do, ut des“ (Brumlik 2013: S. 188). Dies bedeutet, dass der Mensch ein teilweise wechselseitiges Verhältnis zu Gott hat, sodass er in gewisser Weise autonom ist und Gott beeinflussen kann. Diese Stufe ist auch die Phase der ersten Gewissensbildung. Die dritte, die „theistische Stufe“, beschreibt, wie der Gläubige seine volle Selbstständigkeit erkennt und sich selbst von Gott trennen kann (Brumlik 2013: S. 189). Die Beziehung zwischen Gott und dem Menschen wird als ebenbürtig erlebt, daher kann auf dieser Stufe auch Atheismus entstehen. Es ist allerdings genauso gut möglich, dass sich das Individuum selbst aufgibt und es zum Fundamentalismus kommt. Generell entsteht ein autonomes Gewissen, das „fehlbar, gefährdet und auf der Suche nach Halt“ ist (Brumlik 2013: S. 189).

Brumlik hält fest, dass religiöse Werteerziehung für das Individuum nicht unbedingt förderlicher als allgemeine Werteerziehung sein muss. Entscheidend sind nur die Art und die Themen der Erziehung (vgl. Brumlik 2013: S. 190). Sowohl für religiöse als auch für nicht-religiöse Erziehung gilt, dass sie bestimmte Eigenschaften nicht haben darf. Erstens darf sie nicht zu streng oder unnachgiebig sein. Zweitens darf Werteerziehung nicht unbegründet bleiben. Drittens darf sie von dem Individuum weder als drohend empfunden werden noch neurotische Ängste bei ihm fördern. Dieser Punkt steht besonders im Zusammenhang mit körperbezogenen Aspekten wie Hygiene, Essen oder Sexualität (vgl. Brumlik 2013: S. 191). Der Autor fasst seine Forderung an die Erziehung wie folgt zusammen: „Aus der Sicht des Kindeswohls sollte religiöse Erziehung ohne jede Verängstigung oder Drohung betrieben werden“ (Brumlik 2013: S. 191).

In seinem Kapitel bietet Brumlik sowohl Rat zum Handeln als auch Erklärung von Entwicklung, wobei die Praxis auf die Theorie folgt. Thematisch wird die Moralerziehung, wie der Titel bereits vermuten lässt, sehr auf die Religion bezogen. Bei genauerer Betrachtung fallen jedoch einige Dinge auf. Zum einen werden die Theorien von Fowler und Oser nicht komplett ausgeführt, bei deren Darstellung fehlen Stufen (vgl. Brumlik 2013: S. 187-189). Zum anderen liegt der Fokus beim Rat zum elterlichen Handeln mehr auf den Ritualen und Liturgien als auch den Werten. Letztendlich fordert Brumlik eine nicht zu autoritäre, argumentative, für Kinder und Jugendliche angstfreie Erziehung, die die

Möglichkeit zur freien Entfaltung bietet. Zu dem Aspekt der wissenschaftlichen Fundierung sei noch zu erwähnen, dass im Anhang des *Elternbuches* eine Literaturliste aufgeführt ist, welche auch Quellen zu dem Kapitel „Sollen wir unsere Kinder religiös erziehen und wenn ja, wie?“ enthält (vgl. Andresen, Brumlik u. Koch 2013: S. 613). Genannt werden dort Texte von Fowler, Glock und Oser. Kohlberg und Piaget werden dagegen nicht aufgeführt, allerdings werden deren Theorien in Brumliks Text auch nicht explizit behandelt.

Allgemein geht Brumlik sowohl auf die Theorie als auf die Praxis religiöser Werteerziehung ein. Dennoch zeigt er auch auf, dass einige Aspekte, wie das Kindeswohl, auf eine Werteerziehung, die nicht religiös fundiert ist, übertragen werden können.

4.3 Starke Kinder

Als dritter und letzter Elternratgeber soll das Buch „Starke Kinder. Die 10 Eigenschaften, die Ihr Kind erfolgreich und glücklich machen“ von Stanley I. Greenspan vorgestellt werden. Interessant für das Thema Moralerziehung ist dabei das Kapitel „Moralische Integrität. Eine Sache des Herzens“. Bis auf ein lobendes Vorwort von Bernard Levy und Greenspans akademischem Titel „M.D.“ wird innerhalb des Buches nicht ersichtlich, welche Qualifikation Greenspan hat. Der Titel „M.D.“ lässt nur darauf schließen, dass er ein Medizinstudium abgeschlossen hat, es ist dennoch unklar, inwiefern seine Kenntnisse zur Moralentwicklung wissenschaftlich fundiert sind.

Greenspan leitet sein Kapitel zur moralischen Integrität zunächst mit einem Beispiel zu einer Ehrenerklärung in einer Abiturarbeit ein. Danach hält er fest, dass ein Kind abhängig von Familie und Umwelt, beziehungsweise Kultur und Religion mit unterschiedlichen Normen und Werten konfrontiert wird. Diese prägen das „Gefühl für Moral und ethisches Handeln“ (Greenspan 2008: 231). Für Eltern ist es essenziell zu erkennen, wie ihre Kinder dies aufnehmen. Als das „Wesentliche der Moral“ beschreibt Greenspan nicht die Unterscheidung zwischen Richtig und Falsch sondern die emotionale Betroffenheit im Zusammenhang mit moralischen Fragen (Greenspan 2008: S. 231). Er veranschaulicht diese These im weiteren Verlauf des Textes mit verschiedenen Beispielen. Die Problematik von

moralischen Fragen bei einigen Kindern und Jugendlichen ist nach Greenspans Einschätzung ihre emotionale Gleichgültigkeit (vgl. Greenspan 2008: S. 232). Moral und ethische Sensibilität entwickeln sich aber durch drei verschiedene Komponenten. Erstens muss das Individuum unterscheiden können, was richtig und was falsch ist. Zweitens muss es die Werte, auf denen die Kultur, in der es lebt, aufbaut, verstehen können. Drittens müssen die vorher genannten Komponenten dem Individuum etwas bedeuten. Es ist eine emotionale Verbindung notwendig (vgl. Greenspan 2008: S. 233). Diese Aussage wird durch das folgende Zitat des Psychiaters Robert Cole verdeutlicht:

„Ein gut entwickelter Verstand führt nicht automatisch zu einem moralisch couragierten Leben“ (Cole, zit. nach Greenspan 2008: S. 233).

Es kann auch anders formuliert werden: Wenn jemand weiß, dass eine bestimmte Handlung aufgrund von kulturellen Werten nicht richtig ist, dies aber für ihn nicht von Bedeutung ist, wird er wahrscheinlich nicht dieser Moral entsprechend handeln.

Auf jene Aussage folgt die Frage, wie die geforderte emotionale Verbindung zu der Moral gefördert werden kann. Um diese zu beantworten, muss auf die frühe Entwicklung eingegangen werden (vgl. Greenspan 2008: S. 234). In diesem Zusammenhang ist zu sagen, dass ein Kind auf der ersten Entwicklungsstufe Verhaltensweisen immer durch die Reaktionen von Bezugspersonen lernt. Sind diese bejahend, wird das Verhalten als richtig eingeordnet (vgl. Greenspan 2008: S. 236). Dieser Lernprozess findet dennoch auch in der gesamten Entwicklung statt. Auf der nächsten Stufe lernt das Kind „die Feinheiten und Abstufungen innerhalb des Gegensatzes“ von Richtig und Falsch (Greenspan 2008: S. 236). Wenn Kinder im dritten Lebensjahr „So-tun-als-ob-Spiele“ spielen, entwickeln sie dabei auch Gedanken zu Gut und Böse (Greenspan 2008: S. 238). Die Eltern müssen dem Kind durch Dialoge im Phantasiespiel helfen, durchdachte und begründete Urteile zu fällen (vgl. Greenspan 2008: S. 239). Zum Lernen von Empathie sagt Greenspan, dass die Eltern selbst Empathie zeigen sollen, sodass das Kind sie von ihnen lernen kann.

An einer späteren Textstelle fasst der Autor zusammen, wie Eltern die Moralität bei ihren Kindern fördern können und sollen. Ersten sollen sie das Kind beruhigen, wenn es wütend ist. Zweitens soll danach gefragt werden, „wie es sich fühlt und warum es so fühlt“ (Greenspan 2008: S. 251). Drittens sollen die Eltern ein respektvolles und empathisches Verhalten zeigen. Viertens sollen sie adäquate Grenzen setzen. Fünftens soll sie mit ihrem Kind „Was-Wenn-Diskussionen“ führen (Greenspan 2008: S. 251). Sechstens wird die

Erzählung von moralischen schwierigen Situationen, die die Eltern selbst erlebt haben, und von Dingen, die sie selbst bereut haben, gefordert. Im Zuge dessen sollen sie auf Personen und ethische oder religiöse Traditionen, die bei moralischen Problemen hilfreich sein können, verweisen (vgl. Greenspan 2008: S. 251).

Greenspan geht innerhalb des beschriebenen Kapitels auch auf Kohlberg ein. Er nennt dazu die Problematik, dass sich Jugendliche oft mit der Situation konfrontiert sehen, dass ihnen bekannte Werte und Normen nicht mehr weiterhelfen (vgl. Greenspan 2008: S. 249). Mit Hilfe von Dilemma-Geschichten sollen Kinder und Jugendliche lernen, „logisch und differenziert denken“ zu können (Greenspan 2008: S. 250). Der Autor schließt sein Kapitel mit der Aussage, dass moralische Fragen oft nicht einfach zu klären sind und dass besondere Erklärungen bei derartigen Problemen fast nie helfen. Daher seien die beschriebenen Gespräche notwendig, damit das Denken der Kinder und Jugendlichen sich ausdifferenziert und komplexer wird (vgl. Greenspan 2008: S. 251).

Greenspans Ausführungen zur Moralerziehung sind sowohl handlungs- als auch erklärungsorientiert. Aus der Erklärung für einen bestimmten Entwicklungsabschnitt folgt ein Rat beziehungsweise eine Anweisung, was Eltern für eine förderliche Erziehung tun können. Dabei geht es ihm allerdings nicht nur um das Handeln der Eltern sondern auch um ihre Diagnosefähigkeit. So sollen sie zum Beispiel wissen, wie sich die moralische Entwicklung vollzieht (vgl. Greenspan 2008: S. 231). Zur Illustration der Inhalte werden verschiedene Beispiele aufgeführt, meist den Erklärungen vorangestellt. Obgleich erklärt wird, wie Kinder sich entwickeln, nimmt der Autor die Perspektive der Eltern ein. An manchen Textstellen spricht er auch von „Wir“, im Sinne von ‚Wir als Erzieher‘ (vgl. Greenspan 2008: S. 231). Auffallend ist zudem, dass viele Problemfälle offen angesprochen werden, wie beispielsweise die Thematik der emotionalen Gleichgültigkeit bei einigen Kindern und Jugendlichen.

Der wissenschaftliche Bezug wird dagegen eher oberflächlich gehalten, beispielsweise durch Aussagen wie „Dreißig Jahre Forschung“ (Greenspan 2008: S. 235). Wie bereits beschrieben wird auch Lawrence Kohlberg kurz erwähnt, allerdings wird nur auf die Dilemma-Geschichten eingegangen und nicht auf seine Theorie zur moralischen Entwicklung. Bei dieser Erwähnung wird der Fokus auch eher auf Jugendliche gelegt als auf Kinder, obgleich sich Kohlberg auch mit den niedrigeren Altersstufen beschäftigt hat. Am Ende des gesamten Ratgebers sind einige Literaturhinweise aufgeführt, unter denen sich

auch eine Monografie von Kohlberg befindet. Da es sich hierbei aber nur um Hinweise handelt, kann davon ausgegangen werden, dass dies nicht die gesamte Literatur ist, die Greenspan zur Rate gezogen hat.

Alles in allem zeigt der Autor in seinem Text einen großen Teil der moralischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auf und gibt einige Ratschläge, wie diese seitens der Eltern gefördert werden kann. Dabei wird auch eine gewisse anthropologische Haltung deutlich, nach der die emotionale Betroffenheit der Schlüssel zum moralischen Handeln ist.

5. Gegenüberstellung von Kohlbergs Theorie und den Elternratgebern

Um Lawrence Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung den vorgestellten Elternratgebern gegenüberzustellen, soll zunächst gefragt werden, ob die Theorie adäquat dargestellt wird. Dabei soll auch auf mögliche Fehler eingegangen werden. Zudem wird beschrieben, ob es generell Ähnlichkeiten zwischen dem Inhalt der Elternratgeber und Kohlbergs Aussagen gibt. Ebenso werden der Hintergrund und die vermutliche Intention der Autoren genauer untersucht. Zunächst soll auf die einzelnen Ratgeber eingegangen und danach ein Vergleich der Ergebnisse gezogen werden.

Bei dem *Online-Familienhandbuch* fällt zunächst ein großer Unterschied zu Kohlbergs Theorie auf. Spallek konzentriert sich in ihrem Text auf die Beziehung zwischen Eltern und ihrem Kind, Kohlberg hingegen beschreibt die Entwicklung eines Individuums innerhalb einer Gesellschaft. Er hält fest, dass die Eltern nur ein Teil der sozialen Ordnung und damit nur einer von mehreren Entwicklungsfaktoren sind (vgl. Kohlberg 1995: S. 31). Diese Annahme spiegelt sich in seiner gesamten Theorie wider, beispielsweise in der Beschreibung der Sozialperspektiven des moralischen Urteils. Spallek beschreibt zwar, dass „die moralische Entwicklung [wird] vor allem durch das soziale Umfeld wie Familie, Kirche, Gemeinde, Gruppe der Gleichaltrigen oder Vereine geprägt“ wird, allerdings beschreibt sie dies nicht im Detail (Spallek 2010). Dieser Unterschied kann durch die verschiedenen Ansätze erklärt werden.

Während Kohlberg eine Entwicklungstheorie aufgestellt hat, basiert der Text von Spallek auf einem Buch, das von Konflikten in der Pubertät handelt. Ihre Intention ist vermutlich, Eltern die Entwicklung des Kindes verständlich zu machen, daher liegt der Fokus auf der Beziehung zwischen Eltern und ihrem Kind. Zum Vergleich der von Spallek beschriebenen Stufen, die ihr zufolge jene Kohlbergs darstellen sollen und der Stufen, die innerhalb dieser Bachelorarbeit vorgestellt wurden, ist zu sagen, dass es wenige Gemeinsamkeiten gibt. Spallek schreibt, dass sich während des fünften bis sechsten Lebensjahrs ein Gewissen entwickelt, sodass ein Kind Regeln auch ohne elterliche Kontrolle einhält (vgl. Spallek 2010). Auf der ersten Stufe nach Kohlberg orientiert sich ein Individuum dagegen an „Strafe und Gehorsam“ (Oser u. Althof 2001: S. 53). Wenn bei einem bestimmten Verhalten keine negative Konsequenz zu erwarten ist, wird dieses Verhalten auch durchaus gezeigt (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 54). Ein Individuum befindet sich in der Regel auf Stufe 1, wenn es im Vorschulalter ist (vgl. Oser 2001: S. 74). Hier ist also ein deutlicher Widerspruch zwischen Spallek und Kohlberg zu sehen. Auch die Einteilung und Anzahl der Stufen, die Spallek vornimmt, stimmt nicht mit der herkömmlichen Stufentabelle nach Kohlberg überein. Spallek schreibt die „Verinnerlichung der Regeln stellt die erste Phase der Entwicklung der Moral dar, die sich nach Kohlberg (1972) in drei Stufen vollzieht“ (Spallek 2010). Kohlberg ist allerdings bekannt für seine Untersuchung zur Entwicklung des moralischen Urteils, welche er in sechs Stufen unterteilt. Diese Stufen lassen sich wiederum in drei Niveaus (präkonventionell, konventionell und postkonventionell) mit jeweils spezifischen Sozialperspektiven einteilen (vgl. Kohlberg 1995: S. 128 ff.).

Es soll nun die Dreiteilung nach Spallek mit den drei Niveaus des moralischen Urteils nach Kohlberg verglichen werden. Auf der ersten Stufe soll sich das Kind nach den Regeln, die allgemein gültig sind, richten (vgl. Spallek 2010). Auf dem präkonventionellen Niveau nach Kohlberg orientiert sich das Individuum an seinen eigenen Bedürfnissen und verletzt Regeln nicht, um eine Strafe zu vermeiden (vgl. Kohlberg 1995: S. 135). Hier lässt sich ein deutlicher Widerspruch erkennen, da Spallek von einer Regelorientierung spricht, während Kohlberg eine individualistische Perspektive beschreibt. Auf der zweiten Stufe nach Spallek richtet sich ein Individuum in seinem moralischen Urteil nach den Erwartungen seiner Gruppe (vgl. Spallek 2010). Dies entspricht dem konventionellen Niveau, das Kohlberg formuliert hat. Auf diesem Niveau nimmt ein Mensch „die Perspektive des Mitglieds einer Gesellschaft“ ein (Kohlberg 1995: S. 133). Auf der dritten Stufe

beginnt die Entwicklung von ethischen Prinzipien, mit der eine Abgrenzung von den Eltern einhergeht (vgl. Spallek 2010). Auf dem postkonventionellen Niveau hingegen werden ethische Prinzipien der Gesellschaft vorgeordnet (vgl. Kohlberg 1995: S. 133). Hier findet sich kein direkter Widerspruch, allerdings denken Spallek und Kohlberg in verschiedenen Dimensionen. Spallek beschreibt die Eltern-Kind-Beziehung, während Kohlberg von einem Individuum innerhalb einer Gesellschaft spricht. Die Basis, dass eigene ethische Prinzipien dem Denken der Umwelt vorgezogen werden, ist aber gleich.

Einleitend wurde die Frage gestellt, ob die Theorie von Kohlberg in dem Text von Spallek adäquat dargestellt wurde. Diese Frage muss aus verschiedenen Gründen verneint werden. Erstens ist nicht immer ganz deutlich, dass Kohlberg sich vordergründig mit der Entwicklung des moralischen Urteils beschäftigt hat, daher würde ohne Hintergrundwissen unklar bleiben, worauf sich seine Aussagen beziehen. Zweitens werden die Stufen nach Kohlberg nicht vollständig beschrieben und teilweise, wie beispielsweise Stufe 1, falsch dargestellt. Außerdem wird nicht auf die bekannteste Stufeneinteilung eingegangen. Drittens fehlt eine Beschreibung von dem Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Dem zufolge ist Spalleks Text zu fokussiert auf die Eltern-Kind-Beziehung, um als eine adäquate Darstellung von Kohlbergs Theorie beschrieben zu werden.

Das Elternbuch kann im Gegensatz zu dem *Online-Familienhandbuch* nur anhand von wenigen Aspekten mit der Theorie Lawrence Kohlbergs verglichen werden, da das Thema des beschriebenen Kapitels weniger die Moral an sich sondern die Religion ist. Generell wird Kohlbergs Theorie nicht dargestellt, allerdings wird darauf hingewiesen, dass seine Forschung die Grundlage für Osers Theorie des religiösen Urteils ist (vgl. Brumlik 2013: S. 187). Die Stufen nach Oser weisen aber einige Ähnlichkeiten mit den Stufen der Entwicklung des moralischen Urteils auf. Auf der ersten Stufe orientiert sich das Individuum am Letztgültigen, aufgrund dessen keine Bildung des Gewissens notwendig ist (vgl. Brumlik 2013: S. 188). Es lässt sich eine gewisse Ähnlichkeit mit Kohlbergs erster Stufe, der „Orientierung an Strafe und Gehorsam“ erkennen (Oser u. Althof 2001: S. 53). Auch diese erfordert kein Gewissen, da die Eltern beziehungsweise die Bezugspersonen als alleinige Autorität über Moral verstanden werden (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 53). Auf der zweiten Stufe nach Oser erkennt der Mensch, dass er sich in einem wechselseitigen Verhältnis zu Gott befindet (vgl. Brumlik 2013: S. 188). Auch bei Kohlberg

ist Wechselseitigkeit oder „Austausch“ charakteristisch für die zweite Stufe (Kohlberg 1995: S. 129). Die Einhaltung von Regeln hängt nun davon ab, ob sie den eigenen Interessen oder denen anderer Personen entspricht. Obgleich Kohlbergs Theorie von Brumlik nicht beschrieben wird, ähnelt sich das Erziehungsverständnis der beiden Autoren in einigen Aspekten. Nach Brumlik soll die Moralerziehung, ob sie nun religiös geprägt ist oder nicht, argumentativ sein und dem Kind die Möglichkeit bieten, sich frei zu entfalten (vgl. Brumlik 2013: S. 190 ff.). Kohlberg schreibt, dass Eltern mit ihren Kindern über moralische Fragen sprechen und deren Meinung Beachtung schenken sollen (vgl. Kohlberg 1995: S. 166). Die Frage, ob Kohlbergs Theorie adäquat dargestellt wird, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, da diese nur als Grundlage genannt und nicht erklärt wird. Allerdings werden auch andere Theorien nicht vollständig beschrieben. So werden beispielsweise von Osers sechs Stufen nur die ersten drei dargestellt. Begründen lässt sich dies mit der vermutlichen Intention des Autors, da der Text eher normen- und handlungsorientiert erscheint und der Erklärung der Entwicklung wenig Beachtung geschenkt wird. Es werden zwar Erklärungen gegeben, diese sind allerdings recht kurz und, wie bereits beschrieben, unvollständig.

Der Text zur Moralerziehung in dem Elternratgeber *Starke Kinder* von Greenspan ähnelt Kohlbergs Aussagen in mehreren Aspekten. Obgleich Greenspan die Stufen des moralischen Urteils nach Kohlberg nicht beschreibt, sind die von ihm genannten Entwicklungsschritte ihnen sehr nahe. Laut Greenspan ist die erste Stufe zu dem Erlernen von Moral die Orientierung an den Reaktionen der Bezugspersonen (vgl. Greenspan 2008: S. 236). Dies entspricht der ersten Stufe nach Kohlberg, auf der sich das Kind an „Strafe und Gehorsam“ orientiert (vgl. Oser u. Althof 2001: S. 53). Beide Autoren sagen, dass Kinder andere Personen als Autoritäten über Moral sehen. Des Weiteren fordert Greenspan von den Eltern, dass sie ihrem Kind gegenüber Empathie zeigen, damit dieses ebenfalls lernt, sich in andere hineinzuversetzen (vgl. Greenspan 2008: S. 239). Dies ähnelt der von Kohlberg beschriebenen Bedeutung der Rollenübernahme, die neben der Förderung der kognitiven Entwicklung ein wichtiger Faktor für die moralische Entwicklung ist (vgl. Kohlberg 1995: S. 165). Außerdem finden sich auch in den Hinweisen zum elterlichen Handeln Parallelen zwischen Kohlberg und Greenspan. Letzterer schreibt, dass Eltern mit ihren Kindern während des Phantasiespiels Dialoge über moralische Fragen führen sollen (vgl. Greenspan 2008: S. 238). So sollen sie beispielsweise fragen, warum eine bestimmte Figur, die in das Spiel involviert ist, gut oder böse ist. Laut Kohlberg ist es förderlich für

die moralische Entwicklung, wenn Eltern mit ihren Kindern über moralische Themen sprechen und sich deren Meinung dazu anhören (vgl. Kohlberg 1995: S. 166). Obwohl hier der Unterschied zwischen Spiel und realen Diskussionen auffällt, ist der gemeinsame Nenner doch der Aspekt des Dialogs über Moral. Ebenso vergleichbar ist der folgende Erziehungsrat Greenspans: Eltern sollen ihren Kindern auch von Situationen, die sie selbst erlebt haben, erzählen (vgl. Greenspan 2008: S. 251).

Für die Moralerziehung von Jugendlichen verweist Greenspan eindeutig auf Kohlberg und auf die von ihm entwickelten Dilemmata (vgl. Greenspan 2008: S. 249). Diese sollen die Komplexität des Denkens fördern und den Heranwachsenden dazu verhelfen, verschiedene Lösungsansätze zu entwickeln (vgl. Greenspan 2008: S. 250). Kohlberg spricht in Bezug auf die Dilemmata als Erziehungsmittel von der sogenannten „+1-Konvention“. Dabei soll die Entwicklung des moralischen Urteils dadurch gefördert werden, dass das Individuum mit Urteilen und Argumenten konfrontiert wird, die der nächsthöheren Stufe entsprechen (vgl. Oser 2001: S. 78). Befindet sich der Jugendliche also beispielsweise auf Stufe 3, sollen ihm Argumente vorgeschlagen werden, die für die vierte Stufe typisch sind. An diesem Aspekt kann sich eine deutliche Übereinstimmung der Aussagen von Greenspan und Kohlberg erkennen lassen. An einer anderen Textstelle schreibt Greenspan, dass „feierliche Erklärungen“ für die Moralentwicklung wenig förderlich sind und dass eine Förderung des Denkens weitaus effektiver ist (Greenspan 2008: S. 251). Kohlberg selbst hat sich von dem Gedanken der behrenden Wertevermittlung distanziert und stattdessen ein Verständnis der Perspektive des Kindes gefordert (vgl. Schuster 2001: S. 188). Es lässt sich also festhalten, dass Greenspan und Kohlberg einen ähnlichen Ansatz der Moralerziehung vertreten.

Bezogen auf die anfangs gestellte Leitfrage lässt sich sagen, dass Greenspan die Aspekte, die sich auf Kohlberg beziehen sollen, adäquat und richtig dargestellt hat. Der Einsatz der Dilemmata als Erziehungsmittel entspricht den Aussagen Kohlbergs und es wurde auch herausgestellt, welchen Forschungsansatz Kohlberg hatte. Obwohl der Erziehungsansatz der Diskussion im Text nicht auf Kohlberg bezogen ist, lassen sich einige Gemeinsamkeiten mit Kohlbergs Erziehungsverständnis finden. In dem Elternratgeber lässt sich deutlich der Ansatz, Eltern durch Erklärungen Hilfe zum Handeln zu geben, erkennen. Gleichzeitig sollen die Kinder „stark“ gemacht werden. Diese Intentionen begründen das Fehlen der Stufen zur Entwicklung des moralischen Urteils nach Kohlberg. Für eine adäquate

Darstellung seiner Theorie wäre aber zumindest ein kurzer Überblick über die Stufen notwendig gewesen, da sie der Kern seiner Forschung sind.

Zum Schluss soll noch einmal festgehalten werden, dass in keinem der beschriebenen Elternratgeber die Theorie Kohlbergs angemessen dargestellt wird. Alle Autoren beschreiben nur ausgewählte Aspekte und passen sie stark ihren eigentlichen Intentionen an. Die Gemeinsamkeiten lassen sich vor allem in dem jeweiligen Verständnis von Erziehung finden, wobei besonders das Thema der Diskussion an verschiedenen Stellen vorkommt und diesem besonders viel Bedeutung zugeschrieben wird.

6. Fazit

In dieser Bachelorarbeit wurde untersucht, ob Lawrence Kohlbergs Theorie zur Entwicklung des moralischen Urteils in ausgesuchten Elternratgebern adäquat dargestellt wird. Daneben war auch das Verhältnis von Wissenschafts- und Alltagstheorie von Interesse. Elternratgeber weisen verschiedene Merkmale von Alltagstheorien beziehungsweise pädagogischem Alltagswissen auf, wie beispielsweise dass sie zur Lösung von alltäglichen Erziehungsproblemen genutzt werden. Deswegen sind sie ein interessantes Beispiel für die Verarbeitung von Wissenschaft im alltäglichen Gebrauch. Die Leitfrage kann nach der Analyse wie folgt beantwortet werden: Kohlbergs Theorie zur Entwicklung des moralischen Urteils wird aus wissenschaftlicher Perspektive in den ausgewählten Elternratgebern nicht angemessen dargestellt, da die Autoren ihren Fokus auf andere Aspekte legen. Es scheint kein Bedarf an der Beschreibung der vollständigen Theorie zu bestehen, da jeder Autor der Elternratgeber, wenn er sich auf Kohlberg bezieht, nur bestimmte Themen oder Aussagen wiedergibt. So beschreibt Spallek beispielsweise fast ausschließlich die Eltern-Kind-Beziehung und geht wenig auf die Position des Individuums innerhalb der Gesellschaft ein. Ebenso auffällig ist die Fixierung auf eine gewisse Altersspanne, da in allen dargestellten Texten nur auf das Kinder- und Jugendalter eingegangen wird. Obgleich dies für Elternratgeber logisch und verständlich ist, umfasst Kohlbergs Theorie die gesamte Entwicklung des Menschen und damit sein gesamtes Leben. Daher wäre für eine angemessene Darstellung zumindest eine Erwähnung der Stufen, die im Jugendalter in

der Regel noch nicht erreicht werden, notwendig. Des Weiteren spricht gegen eine adäquate Beschreibung in den Elternratgebern, dass teilweise nicht kenntlich gemacht wird, was der eigentliche Untersuchungsgegenstand Kohlbergs war. Aufgrund dieser Aspekte muss die Leitfrage aus wissenschaftlicher Perspektive verneint werden. Eine Gemeinsamkeit zwischen den Elternratgebern und Kohlberg ist aber das Erziehungsverständnis. Geteilt wird die Ansicht, dass Eltern mit ihren Kindern in irgendeiner Weise über moralische Themen sprechen sollen und ihnen die Möglichkeit bieten sollen, ihre eigene Meinung dazu zu bilden und diese auch kund zu tun.

Dies hat seinen Ursprung allerdings nicht in dem Unwissen der Autoren, wie an den vorgestellten Elternratgebern deutlich wird. Spallek und Brumlik verfügen aufgrund ihrer universitären Ausbildung und ihrer beruflichen Tätigkeit vermutlich über hinreichende Kenntnisse über das Thema der moralischen Entwicklung. Obgleich Greenspan scheinbar keine psychologische oder pädagogische Ausbildung absolviert hat, hat er dennoch einen akademischen Hintergrund und verfügt deswegen wahrscheinlich über die Kompetenz, wissenschaftliche Aussagen angemessen zu bearbeiten und zu beschreiben. Die eingeschränkte Darstellung von Kohlbergs Theorie resultiert vermutlich eher daraus, dass von einem Elternratgeber keine lange wissenschaftliche Erklärung sondern klare Erziehungshilfe erwartet wird. Diese Aussage ist allerdings eine reine Vermutung, die einer statistischen Überprüfung bedarf.

Für das Verhältnis von Wissenschafts- und Alltagstheorie kann der Schluss gezogen werden, dass Alltagstheorien, die sich der Wissenschaft bedienen, immer hinsichtlich ihrer Gültigkeit und Angemessenheit hinterfragt werden sollten. Gleichwohl sollte bei der Kritik dieser auch beachtet werden, dass sie mit anderen Zielsetzungen als wissenschaftliche Theorien verbunden sind. Während die Wissenschaft die Welt erklären soll, soll das Alltagswissen alltägliche Probleme lösen. Ähnlich verhält es sich mit der vorgestellten Theorie zur Entwicklung des moralischen Urteils in den dargestellten Elternratgebern: Kohlberg hatte vermutlich die Intention, zu erforschen wie sich die Moralentwicklung vollzieht, die Autoren der Elternratgeber wollten dagegen wahrscheinlich Erziehungsratschläge für Eltern geben und zu deren wissenschaftlicher Aufklärung beitragen.

Alles in allem konnte in dieser Bachelorarbeit festgestellt werden, dass wissenschaftliche Aussagen in Alltagstheorien oft nur unvollständig eingebracht werden und dass sie stark den jeweiligen Intentionen angepasst werden. Selbstverständlich bezieht sich diese

Schlussfolgerung nur auf die hier vorgestellten Texte. Für eine allgemeinere Aussage müsste die Analyse erweitert und der Vergleich mit der Verarbeitung anderer Theorien gezogen werden. Dennoch sollte festgehalten werden, dass der Gebrauch von Wissenschaftstheorien im Alltagswissen kritisch betrachtet werden sollte. Gleichzeitig sollten aber auch die Alltagstheorien in ihrer Bedeutsamkeit und Nützlichkeit nicht unterschätzt werden. Der Leser beziehungsweise der Rezipient genannter Theorien sollte sich daher fragen, was er von ihnen erwartet. Er sollte sich bewusst sein, ob er nach fundierten Informationen oder nach Erziehungsratschlägen sucht.

7. Literaturverzeichnis

Sophia Altenthan, Sylvia Betscher-Ott u.a. (2012): Pädagogik/Psychologie für das berufliche Gymnasium Baden-Württemberg. Band 1. Hrsg. von Hermann Hobmalr. Köln. [http://files.schulbuchzentrum-online.de/onlineanhaenge/files/05017_1.pdf, 29.08.2016].

Micha Brumlik (2013): Sollen wir unsere Kinder religiös erziehen und wenn ja – wie?. In: Das Elternbuch. Wie unsere Kinder geborgen aufwachsen und stark werden. Hrsg. von Sabine Andresen, Micha Brumlik u. Claus Koch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 184-195.

Andreas Dörpinghaus, Ina Katharina Uphoff (2011): Grundbegriffe der Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Stanley Greenspan (2008): Starke Kinder. Die 10 Eigenschaften, die ihr Kind erfolgreich und glücklich machen. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.

Herbert Gudjons (2008): Pädagogisches Grundwissen. 10. aktual. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Lawrence Kohlberg (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg. von Wolfgang Althof. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Georg Lind (2001): Rekonstruktion des Kohlberg-Ansatzes: Das Zwei-Aspekte-Modell der Moralentwicklung. In: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. 4. Aufl. Hrsg. von Fritz Oser u. Wolfgang Althof. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 204-208.

Georg Lind (2003): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.

Gertrud Nummer-Winkler (2001): Zur frühkindlichen Moralentwicklung. In: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. 4. Aufl. Hrsg. von Fritz Oser u. Wolfgang Althof. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 193-196.

Fritz Oser (2001): Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In: Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Hrsg. von Wolfgang Edelstein, Fritz Oser, Peter Schuster. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag. S. 63-89.

Fritz Oser u. Wolfgang Althof (2001): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Peter Schuster (2001): Von der Theorie zur Praxis. Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg. In: Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Hrsg. von Wolfgang Edelstein, Fritz Oser, Peter Schuster. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag. S. 177-212.

Roswitha Spallek (2010): Persönlichkeitsentwicklung in der Pubertät [<http://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/entwicklung/jugendliche/pubertaet/PersonlichkeitsentwicklunginderPubertaet.php>, 29.08.2016].

Werner Stangl (2016): Moralische Entwicklung. Dilemmata [<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MORALISCHEENTWICKLUNG/KohlbergDilemmataHeinz.shtml>, 29.08.2016].

Michael Willemsen u. Elmar Wortmann (2013): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Stuttgart: Ernst-Klett Verlag GmbH.

Anhang

Tabelle zu den Stufen der moralischen Entwicklung nach L. Kohlberg

Abb. 1: Moralisches Urteil und moralische Argumentation nach Kohlberg

| | Moralisches Urteil (Kohlberg 1995: S. 93) | Moralische Argumentation (Lind 2003: S. 50) |
|-----------|---|--|
| Stufe 1 | Orientierung an Strafe und Gehorsam | Das Motiv, eigene körperliche Schäden und Verletzungen (>Strafe<) zu vermeiden. |
| Stufe 2 | Instrumenteller Hedonismus und konkrete Reziprozität | Das Motiv, Vorteile und Vergünstigungen (>Belohnungen<) zu erlangen, auch wenn dabei gelegentlich Nachteile in Kauf genommen werden müssen. |
| Stufe 3 | Orientierung an zwischenmenschlichen Beziehungen der Gegenseitigkeit | Das Motiv, Missbilligung durch andere zu vermeiden bzw. ihre Anerkennung zu erreichen. |
| Stufe 4 | Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung, unveränderbare Regeln und Autorität | Das Motiv, die Gesetze und Ordnung der Gesellschaft zu achten und zu ihrer Aufrechterhaltung beizutragen. [...] |
| Stufe 5 A | Sozialer Kontrakt Aufstellen von Gesetzen nach ihrer Nützlichkeit | Das Motiv, die Regeln freier, demokratischer Willensbildung (Mehrheitsprinzip etc.) zu beachten und die auf ihnen gründenden Verträge einzuhalten. (Anm. d. V.: Lind unterteilt Stufe 5 nicht) |
| Stufe 5 B | Höhere Gesetzes- und Gewissensorientierung | |
| Stufe 6 | Orientierung an universellen ethischen Prinzipien | Das Motiv, die Würde jedes einzelnen Menschen zu achten und sein Handeln an den universellen Prinzipien der Gerechtigkeit, Vernunft und Logik zu messen. |

Plagiatserklärung der Studierenden

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit über **Moralerziehung in Elternratgebern – Eine Gegenüberstellung von Wissenschafts- und Alltagstheorie** selbstständig verfasst worden ist, dass keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt worden sind und dass die Stellen der Arbeit, die anderen Werken – auch elektronischen Medien – dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, auf jeden Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht worden sind.

(Datum, Unterschrift)

Ich erkläre mich mit einem Abgleich der Arbeit mit anderen Texten zwecks Auffindung von Übereinstimmungen sowie mit einer zu diesem Zweck vorzunehmenden Speicherung der Arbeit in einer Datenbank einverstanden.

(Datum, Unterschrift)