

Moral und Emotionen

Zum Zusammenhang zwischen der moralischen Urteils-
kompetenz und den Strategien der Emotionsregulation

Eine quantitative Untersuchung von Kindern
und Jugendlichen der Sekundarstufe I in NRW

Iris Pichl





Fachgebiet
Erziehungswissenschaft

Moral und Emotionen

**Zum Zusammenhang zwischen der moralischen
Urteilskompetenz und den Strategien der Emotionsregulation.
Eine quantitative Untersuchung von Kindern und Jugendlichen der
Sekundarstufe I in NRW.**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu Münster (Westf.)

vorgelegt von
Iris Pichl
aus Nordenham

2011

Tag der mündlichen Prüfung: 27.06.2011

Dekan der Philosophischen Fakultät: Prof. Dr. Christian Pietsch

Erstgutachter: Prof. Dr. Roland Reichenbach

Zweitgutachter: Prof. Dr. Friedhelm Brüggem

Iris Pichl

Moral und Emotionen



WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

Reihe VI

Band 9

Iris Pichl

Moral und Emotionen

Zum Zusammenhang zwischen der moralischen Urteils-
kompetenz und den Strategien der Emotionsregulation

Eine quantitative Untersuchung von Kindern
und Jugendlichen der Sekundarstufe I in NRW

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

herausgegeben von der Universitäts- und Landesbibliothek Münster

<http://www.ulb.uni-muenster.de>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Buch steht gleichzeitig in einer elektronischen Version über den Publikations- und Archivierungsserver der WWU Münster zur Verfügung.

<http://www.ulb.uni-muenster.de/wissenschaftliche-schriften>

Iris Pichl

„Moral und Emotionen. Zum Zusammenhang zwischen der moralischen Urteilskompetenz und den Strategien der Emotionsregulation. Eine quantitative Untersuchung von Kindern und Jugendlichen der Sekundarstufe I in NRW“

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe VI, Band 9

© 2012 der vorliegenden Ausgabe:

Die Reihe „Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster“ erscheint im Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat OHG Münster
www.mv-wissenschaft.com

ISBN 978-3-8405-0061-9

(Druckausgabe)

URN urn:nbn:de:hbz:6-81459615667

(elektronische Version)

direkt zur Online-Version:

© 2012 Iris Pichl

Alle Rechte vorbehalten

Satz: Iris Pichl

Umschlag: MV-Verlag

Druck und Bindung: MV-Verlag



„Nie wird die Rolle des Schiedsrichters, die die moralischen Gefühle spielen, so deutlich wie im Skandal. Niemals hat man einen Schiedsrichter gesehen, der so wenig unparteiisch ist. Und nie einen mit solcher Machtfülle.“
(Hondrich, 2002, S. 155)

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	VII
Einleitung	1
Hinführung	7
1 Entwicklung	11
1.1 <i>Entwicklungstheorien</i>	13
1.2 <i>Die kognitive Entwicklung nach Piaget</i>	17
1.2.1 <i>Stufen der kognitiven Entwicklung</i>	18
1.2.2 <i>Neuere Überlegungen und Kritik zu Piaget</i>	22
1.3 <i>Das soziale Verstehen nach Selman</i>	25
1.3.1 <i>Grundlagen und empirische Befunde Selmans</i>	27
1.3.2 <i>Das Entwicklungsmodell Selmans</i>	29
1.3.3 <i>Die Entwicklungsfaktoren</i>	33
2 Moral	36
2.1 <i>Moralische Entwicklung</i>	39
2.2 <i>Theorien der moralischen Entwicklung</i>	42
2.2.1 <i>Piagets Theorie des moralischen Urteils beim Kind</i>	44
2.2.2 <i>Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung</i>	46
2.2.2.1 <i>Die Niveaus des moralischen Urteils nach Kohlberg</i>	48
2.2.2.2 <i>Die Stufen des moralischen Urteils nach Kohlberg</i>	51
2.3 <i>Die Messung des moralischen Urteils</i>	54
2.4 <i>Die Entwicklungsfaktoren</i>	58
2.4.1 <i>Kognitive Entwicklung</i>	60
2.4.2 <i>Soziale Perspektivenübernahme</i>	62
2.4.3 <i>Teilhabe an Konflikten</i>	63
2.4.4 <i>Transformation des Denkens</i>	65
2.5 <i>Die Diskussion der Theorie Kohlbergs</i>	68
2.5.1 <i>Urteil-Handeln-Kritik</i>	68
2.5.2 <i>Konfliktteilhabe und/oder Bildung</i>	71
2.5.3 <i>Das Zwei-Aspekte Modell</i>	73
2.5.4 <i>Messung des moralischen Urteils</i>	75

2.5.5 Die sechste Stufe.....	79
2.5.6 Gerechtigkeit oder Fürsorge	81
2.5.7 Moralische Motivation	85
2.5.8 Moralische Gefühle	89
2.5.9 Moral und Religion	94
2.6 <i>Die moralische Erziehung</i>	99
2.6.1 Moralische Erziehung in der Familie	100
2.6.2 Moralische Erziehung in der Schule	103
2.6.2.1 Just Community.....	105
2.6.2.2 Just Community in der Praxis	107
2.6.2.3 Kritische Stimmen zum Just Community-Ansatz	110
3 Emotionen	113
3.1 <i>Begriffsdefinitionen</i>	116
3.2 <i>Emotionen und Handlungen</i>	118
3.3 <i>Emotionstheorien</i>	121
3.3.1 Evolutionstheoretischer Ansatz	121
3.3.2 Klassisch-behavioristischer Ansatz	123
3.3.3 Kognitiv-physiologischer Ansatz.....	124
3.3.4 Kognitiver Ansatz	126
3.4 <i>Emotion und Kognition</i>	128
3.4.1 Magda Arnold.....	129
3.4.2 Bernard Weiner.....	130
3.4.3 Alexius Meinong.....	132
3.4.4 Agnes Heller	135
3.4.5 Konklusion	136
3.5 <i>Die Entwicklung von Emotionen</i>	138
3.5.1 Primäre und sekundäre Emotionen	139
3.5.2 Einflussfaktoren der emotionalen Entwicklung	141
3.5.3 Das Internalisierungsmodell der emotionalen Entwicklung....	143
3.5.4 Emotionale Entwicklung und Regulation	145
3.6 <i>Die Regulation von Emotionen</i>	149
3.6.1 Regulationsstrategien im Säuglingsalter	152
3.6.2 Regulationsstrategien im Kleinkind- und Vorschulalter.....	154
3.6.3 Regulationsstrategien im Schulalter	156
3.6.4 Regulationsstrategien im Jugendalter	158
3.6.5 Regulationsstrategien im Erwachsenenalter	160
3.6.6 Entwicklungsmodell der Emotions- und Handlungsregulation	161
3.6.7 Einflussfaktoren der Emotionsregulation	163

3.6.7.1 Die Teilhabe an Interaktionsprozessen	164
3.6.7.2 Das Geschlecht	166
3.6.7.3 Die Bildung	168
3.6.7.4 Die Religion	169
3.7 <i>Die Erziehung von Emotionen</i>	171
3.7.1 ‚Gefühls‘-Erziehung	172
3.7.2 Erziehung der Emotionsregulationsstrategien	174
3.7.3 Familiäre Erziehung von Emotionen	176
3.7.4 Schulische Erziehung von Emotionen	179
Exkurs: Emotions-Erziehung und Motivation	182
4 Moralische Urteilskompetenz und Kompetenz der Emotionsregulation – ein Arbeitsmodell	184
4.1 <i>Zusammenhänge: Moralische Urteilskompetenz und Kompetenz der Emotionsregulation</i>	188
4.1.1 Stufen und Phasen.....	190
4.1.2 Gemeinsamkeiten in der Entwicklungslogik.....	192
4.1.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerung.....	195
4.2 <i>Das hypothetische Arbeitsmodell</i>	197
4.3 <i>Methodische Auswirkungen</i>	200
4.4 <i>Die Hypothesen</i>	203
5 Der Moralische Urteilskompetenz und Emotionsregulations- Test.....	206
5.1 <i>Die Methodik</i>	208
5.1.1 Methode: Moralische Urteilskompetenz.....	208
5.1.2 Methode: Kompetenz der Emotionsregulation.....	213
5.2 <i>Erstellung des MKE-Tests</i>	216
5.2.1 Demographische Daten.....	216
5.2.2 Dilemma-Entwicklung.....	217
5.2.3 Item-Generierung	220
5.2.4 Die Skalierung.....	224
5.2.5 Vorgehensweise.....	226
5.3 <i>Die Vorstudie</i>	228
5.3.1 Stichprobe	228
5.3.2 Durchführung und Ergebnisse	229
5.3.3 Überarbeitung des MKE-Tests	232
5.4 <i>Die Validierungsstudie</i>	236

5.4.1 Stichprobe.....	236
5.4.2 Gütekriterien	237
5.4.3 Durchführung	240
5.4.4 Ergebnisse.....	241
5.4.5 Auswertung.....	244
5.4.6 Überarbeitung des MKE-Tests und des hypothetischen Arbeitsmodells	246
6 Die Hauptuntersuchung.....	252
6.1 <i>Stichprobe</i>	252
6.2 <i>Gütekriterien</i>	254
6.3 <i>Durchführung</i>	255
6.4 <i>Auswertung</i>	256
6.4.1 Deskriptive Ergebnisse	257
6.4.2 Das Auswertungsverfahren zur Hypothesenprüfung	261
6.4.3 Die Hypothesenprüfung	264
6.4.4 Prüfung der Haupthypothesen	270
6.4.5 Prüfung der Kontrollhypothesen.....	278
6.4.5.1 Prüfung der Hypothesen-Gruppe 2: Lebensalter	279
6.4.5.2 Prüfung der Hypothesen-Gruppe 3: Bildung	287
6.4.5.3 Prüfung der Hypothesen-Gruppe 4: Geschlecht	294
6.4.5.4 Prüfung der Hypothesen-Gruppe 5: Religion	304
6.5 <i>Schlussfolgerungen aus der Hauptuntersuchung</i>	309
6.5.1 Ergebnisse zur moralischen Urteilskompetenz.....	310
6.5.2 Ergebnisse zur Kompetenz der Emotionsregulation.....	319
6.5.3 Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der moralischen Urteilskompetenz und der Kompetenz der Emotionsregulation.....	325
<i>Exkurs: Diskussion des MKE-Tests</i>	332
Literaturverzeichnis	343
Quellenverzeichnis.....	367

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Drei Berge-Experiment (entnommen aus: Piaget, Inhelder u.a., 1999, S. 251)	20
Abbildung 2: Mittlere Prozentwerte des moralischen Urteils auf jeder Stufe für jede Altersgruppe (Abbildung entnommen aus: Oser und Althof, 2001a, S. 80; nach Colby, Kohlberg, Gibbs und Liebermann, 1983, S. 46)	51
Abbildung 3: Verteilung der Angaben zur Gläubigkeit je Altersstufe in der Hauptuntersuchung	257
Abbildung 4: Mittelwerte der Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation je Lebensalter.....	279
Abbildung 5: Mittelwerte des C-Wertes der moralischen Urteilskompetenz je Klassenniveau	282
Abbildung 6: Mittelwerte des C-Wertes der moralischen Urteilskompetenz je Lebensalter	282
Abbildung 7: Mittelwerte der Stufenwerte der moralischen Urteilskompetenz je Lebensalter	283
Abbildung 8: Mittelwerte der Stufenwerte der moralischen Urteilskompetenz je Lebensalter für das 10-Euro-Dilemma	284
Abbildung 9: Mittelwerte der Stufenwerte der moralischen Urteilskompetenz je Lebensalter für das Katzen-Dilemma.....	285
Abbildung 10: Mittelwerte der Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation je Schulform	288
Abbildung 11: Mittelwerte der Stufen der moralischen Urteilskompetenz je Schulform	290
Abbildung 12: Mittelwerte des C-Wertes der moralischen Urteilskompetenz nach Schulform je Lebensalter	292
Abbildung 13: Mittelwerte des C-Wertes der moralischen Urteilskompetenz nach Schulform je Klassenniveau	293
Abbildung 14: Mittelwerte der Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation nach dem Geschlecht.....	294
Abbildung 15: Mittelwerte der Stufen der moralischen Urteilskompetenz nach dem Geschlecht	300
Abbildung 16: Mittelwerte der Stufen der moralischen Urteilskompetenz je Geschlecht für das 10-Euro-Dilemma.....	301
Abbildung 17: Mittelwerte der Stufen der moralischen Urteilskompetenz je Geschlecht für das Katzen-Dilemma	302
Abbildung 18: Mittelwerte der Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation je Religionszugehörigkeit	305

Abbildung 19: Mittelwerte der Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation nach der Gläubigkeit	307
Abbildung 20: Mittelwerte der Stufen der moralischen Urteilskompetenz nach der Gläubigkeit	308

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Niveaus der sozialen Perspektivenübernahme nach Selman (vgl. Selman, 1984, S. 50ff; 1982, S. 230ff)	30
Tabelle 2: Niveaus und Stufen des moralischen Urteils nach L. Kohlberg (vgl. Kohlberg und Kramer 1969, S. 52f; Gielen und Lei, 1996, S. 44f; Garz, 2006, S. 101ff, Oser und Althof, 2001, S. 48ff)	50
Tabelle 3: Stufen-typische Argumente für das Heinz-Dilemma (Becker, 2008, S. 185).....	56
Tabelle 4: Die Stufen Piagets, Selmans und Kohlbergs im Vergleich (vgl. Kohlberg, 2007a, S. 61f; ergänzt durch I.P. um Selman, 1982, S. 240f).....	59
Tabelle 5: Moralische Gefühle und ihre Ausprägungen: Monika Keller (vgl. Keller, 2007, S. 26)	90
Tabelle 6: Die Stufenmodelle Goldmans und Piagets im Vergleich (vgl. Goldman, 1968, S. 26ff).....	98
Tabelle 7: Typen der Emotionstheorien (vgl. Meyer et al. 2001)	121
Tabelle 8: Involviertsein nach Agnes Heller (vgl. Heller, 1981)	135
Tabelle 9: Phasenmodell der Emotionsregulation nach Holodynski (vgl. Holodynski, 2006)	163
Tabelle 10: Das Arbeitsmodell: Moralische Urteilskompetenz und Kompetenz der Emotionsregulation (vgl. Kohlberg, 1996; Holodynski, 2006).....	198
Tabelle 11: Bewertung des C-Wertes nach Gabriele Hettinger (vgl. Hettinger, 2009, S. 60)	210
Tabelle 12: Items für die Stufen der moralischen Urteilskompetenz in der Vorstudie (erstellt in Anlehnung an die Stufenbeschreibungen nach Kohlberg, 1996; Colby und Kohlberg, 1987, 1987a)	222
Tabelle 13: Items für die Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation in der Vorstudie (erstellt in Anlehnung an die Phasenbeschreibungen nach Holodynski, 2006).....	224
Tabelle 14: Gesamt-Stichprobe der Vorstudie	229
Tabelle 15: Erste Teil-Stichprobe der Vorstudie.....	229
Tabelle 16: Zweite Teil-Stichprobe der Vorstudie	231
Tabelle 17: Items für die Stufen der moralischen Urteilskompetenz in der Validierungsstudie (erstellt in Anlehnung an die	

Stufenbeschreibungen nach Kohlberg, 1996; Colby und Kohlberg, 1987, 1987a).....	234
Tabelle 18: Stichprobe der Validierungsstudie anhand des Lebensalters und des Klassenniveaus	237
Tabelle 19: Expert/innen-Rating der Validierungsstudie	239
Tabelle 20: Verteilung der Religionszugehörigkeit und Gläubigkeit in der Validierungsstudie je Geschlecht	241
Tabelle 21: Verteilung der Angaben zur Gläubigkeit in der Validierungsstudie je Klassenniveau	242
Tabelle 22: Mittelwerte der Orientierungsfrage des 10-Euro-Dilemmas der Validierungsstudie je Geschlecht anhand des Klassenniveaus	242
Tabelle 23: Mittelwerte der Orientierungsfrage des Katzen-Dilemmas der Validierungsstudie je Geschlecht anhand des Klassenniveaus	243
Tabelle 24: Mittelwerte der Orientierungsfrage des Praktikums-Dilemmas der Validierungsstudie je Geschlecht anhand des Klassenniveaus	244
Tabelle 25: Überarbeitetes Arbeitsmodell: Moralische Urteilskompetenz und Kompetenz der Emotionsregulation (vgl. Kohlberg, 1996; Holodynski, 2006)	247
Tabelle 26: Items für die Stufen der moralischen Urteilskompetenz in der Hauptuntersuchung (erstellt in Anlehnung an die Stufenbeschreibungen nach Kohlberg, 1996; Colby und Kohlberg, 1987, 1987a).....	250
Tabelle 27: Items für die Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation in der Hauptuntersuchung (erstellt in Anlehnung an die Phasenbeschreibungen nach Holodynski, 2006).....	251
Tabelle 28: Stichprobe der Hauptuntersuchung je Schulform nach Klassenniveau und Geschlecht	253
Tabelle 29: Stichprobe der Hauptuntersuchung je Schulform nach dem Lebensalter	253
Tabelle 30: Expert/innen-Rating der Hauptuntersuchung	254
Tabelle 31: Religionszugehörigkeit je Schulform in der Hauptuntersuchung.....	258
Tabelle 32: Mittelwerte der Orientierungsfrage des 10-Euro-Dilemmas der Hauptuntersuchung	258
Tabelle 33: Mittelwerte der Orientierungsfrage des Katzen-Dilemmas in der Hauptuntersuchung	260

Tabelle 34: Definition des Korrelationskoeffizienten 'r' (vgl. Häder, 2006, S. 424).....	266
Tabelle 35: Codierte Faktoren und zugehörige Wertelabels in der Hauptuntersuchung	267
Tabelle 36: Liste der Einflussfaktoren und ihrer Ausprägung in der Hauptuntersuchung	268
Tabelle 37: Korrelationen zwischen den Stufen der moralischen Urteilskompetenz und den Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation nach dem Lebensalter.....	272
Tabelle 38: Korrelationen zwischen C- und Stufenwerten der moralischen Urteilskompetenz je Schulform für die Mädchen.....	276
Tabelle 39: Korrelationen zwischen C- und Stufenwerten der moralischen Urteilskompetenz je Schulform für die Jungen.....	277
Tabelle 40: Korrelationen zwischen den Stufen 1 und 2 des moralischen Urteils und dem Klassenniveau sowie dem Lebensalter je Schulform.....	286
Tabelle 41: Korrelationen zwischen den Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation und dem Geschlecht je Schulform.....	295
Tabelle 42: Korrelationen zwischen den Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation und dem Geschlecht je Klassenniveau.....	296
Tabelle 43: Korrelationen zwischen den Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation und dem Geschlecht je Klassenniveau für die Emotion Wut.....	297
Tabelle 44: Korrelationen zwischen den Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation und dem Geschlecht je Klassenniveau für die Emotion Angst	298

Einleitung

Nach einer prägnanten Formulierung Reichenbachs in Anlehnung an Hannah Arendt haben „nur gute Menschen ein schlechtes Gewissen, und schlechte Menschen haben kein schlechtes Gewissen“ (Reichenbach, 2006, S. 7). Um ein schlechtes Gewissen auszubilden, braucht es folglich ‚das Gute‘ in einem Individuum. Die Fähigkeit zu erkennen, dass etwas Unrechtes getan wurde, und das dazugehörige Schuldgefühl sind Merkmale eines schlechten Gewissens.

Mit diesem Zusammenhang zwischen der Erkenntnis des Guten und den auf konkretes Handeln bezogenen Gefühlen verbindet sich eine Reihe von Fragen, die auch in dieser Arbeit im Hintergrund stehen, jedoch nicht erschöpfend behandelt oder ‚gelöst‘ werden können. Dennoch sollen die Fragen kurz erwähnt werden, wobei besonders auf solche Lösungsansätze hinzuweisen ist, die im Rahmen dieser Arbeit eine Rolle spielen.

So stellt sich etwa die Frage nach der Entstehung der Erkenntnis des Guten und der damit zusammenhängenden Gefühle im Hinblick auf menschliches Handeln. Unter den unterschiedlichen theoretischen Standpunkten dazu dürfte – jedenfalls in der neueren Diskussion – derjenige von Agnes Heller (1981) besondere Beachtung verdienen. Heller differenziert zwischen angeborenen Gefühlen, wie z.B. Freude und Trauer, und kulturell erworbenen Gefühlen, wie z.B. Scham und Schuld. Dabei bringt Heller auch den Gedanken der Regulation von Gefühlen ins Spiel und betont, dass das Ausmaß der kulturell erworbenen Gefühle positiv korreliert ist mit dem Ausmaß der Regulation von angeborenen Gefühlen (vgl. z.B. Heller, 1981, S. 114ff, 172ff).

Ebenso verbindet sich mit dem einleitend erwähnten Zusammenhang die Frage nach einer moralischen Entwicklung des Menschen und ihren Voraussetzungen und Bedingungen. Dass sich diese Entwicklung als ein immer wieder von außen angestoßener Prozess vollzieht, hat vor allem der amerikanische Moralpsychologe Lawrence Kohlberg (1927 -

1987) betont. Für Kohlberg liegt in der Auseinandersetzung mit Konfliktsituationen der entscheidende Anstoß, der das Denken stimuliert und so zur Höherentwicklung beiträgt (vgl. Kohlberg, 1968, S. 33). Bei der moralischen Entwicklung des Einzelnen bilden sich nach Kohlberg kognitive Kompetenzen und besonders die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme heraus (vgl. Kohlberg, 1968, S. 32ff).

Schließlich ist die elementare Frage nach dem Zusammenhang von Gefühlen bzw. Emotionen und Kognition zu erwähnen. Die vorliegende Arbeit wird unter diesem Gesichtspunkt vor allem an die kognitiven Emotionstheorien Meinongs, Lazarus' und Arnolds (vgl. 3.4) anknüpfen, die übereinstimmend die gewichtige Rolle der kognitiven Prozesse im Rahmen der Emotionsentwicklung betonen.

Die konkrete Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit richtet sich auf den Zusammenhang zwischen moralischer Urteilskompetenz und der Kompetenz der Emotionsregulation. Das theoretische Fundament, auf dem dabei aufgebaut wird, umfasst vor allem zwei Ansätze. Zum einen wird an Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung (vgl. Kohlberg, 1996; Oser und Althof, 2001, S. 41f) angeknüpft. Das Verstehen dieser Theorie setzt ihrerseits das Wissen um eine Theorie der kognitiven Entwicklung (diese wird im Folgenden nach Jean Piaget dargestellt) und eine Theorie des sozialen Verstehens (diese wird im Folgenden nach Robert L. Selman dargestellt) voraus. Zum andern umfasst das theoretische Fundament dieser Arbeit neben der Theorie der moralischen Entwicklung als erster Säule eine Theorie der Entwicklung und Regulation von Emotionen als zweite Säule. Die Darstellung dieser Theorie zur Emotionsregulation wird sich am Ansatz des deutschen Entwicklungspsychologen Manfred Holodynski¹ orientieren.

Die Arbeit steht vor dem Hintergrund einer sehr weit zurückreichenden Diskussion zum Verhältnis von Emotion bzw. Gefühl und Kognition und auch von Emotion bzw. Gefühl und Moral, die aber bis in die Gegenwart hinein lebendig geblieben ist. So meint z.B. Leo Montada, dass ohne

¹ Die Kompetenz der Emotionsregulation wird in diesem Kontext ebenfalls als kognitive Theorie verortet (vgl. z.B. Rauh, 2002, S. 187; Holodynski, 2006).

die moralischen Gefühle kein Verständnis moralischer Normen möglich sei (vgl. Montada, 1993, S. 260f). In anderer Richtung akzentuiert z.B. Matthias Grundmann, für den „moralische Emotionen [...] Folge oder Ausdruck eines bestimmten Moralverständnisses“ (Grundmann, 1999, S. 149) darstellen. Grundsätzlich betont Wassmann, „dass Emotionen [...] unser Urteil verändern“ (Wassmann, 2002, S. 17). Diese und weitere Positionen – z.B. diejenigen von Nunner-Winkler, Rainer Döbert und Keller – sind in der folgenden Arbeit zu berücksichtigen. Jedoch sollen die Überlegungen dabei nicht auf die moralischen Gefühle, oder in der Terminologie von Holodynski (2006): auf die selbstbewertenden Emotionen, eingegrenzt werden, sondern es geht in dieser Arbeit allgemeiner um die Fähigkeit zur Regulation von Emotionen generell in ihrem Verhältnis zur moralischen Urteilskompetenz.

Den Anstoß zu der hier aufgeworfenen Forschungsfrage gab der Artikel *Moralerziehung als Erziehung der Gefühle* von Reichenbach und Maxwell aus dem Jahr 2007. Die Autoren gehen davon aus, dass es über die Aufforderung zur Perspektivenübernahme mittels dreier definierter Strategien eine Gefühlserziehung geben kann, die mit der Moralerziehung gleichzusetzen ist. Wenn gelten soll, dass Erziehung auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums Einfluss nimmt (vgl. Schneewind, 2008, S. 118f), kann vor diesem Hintergrund gefragt werden, ob und, wenn ja, wie sich dieser Zusammenhang in der Erziehung auch in der Entwicklung des Kindes niederschlägt.

Die folgende Arbeit bietet in ihren Kernteilen eine empirische Untersuchung. Diese wurde vor dem Hintergrund der bereits angedeuteten Annahme durchgeführt, dass im Zusammenhang mit den zentralen Entwicklungstheorien die kognitive Entwicklung als grundlegend anzusehen ist (s.o.; vgl. Lind, 2009, S. 39ff; Kohlberg, 1973, S. 96, 1976, S. 124; Selman, 1984, S. 18, 32; Holodynski, 2006, S. 42²). Das Verständnis der Entwicklung geistiger Prozesse ist zusätzlich von großer Bedeutung für die Wahl des Messinstruments der vorliegenden Untersuchung. So

² Das von Holodynski (2006) beschriebene ‚Appraisalsystem‘, welches eines von vier Subsystemen einer Emotion darstellt und die Einschätzungs- und Motivebene kennzeichnet, wird hier als die kognitive Komponente definiert.

muss ein gewisses Maß an kognitiver Entwicklung gegeben sein, damit das Messinstrument in Form eines Fragebogens von den Proband/innen verstanden und somit valide genutzt werden kann. Ab ca. sieben Jahren erreichen Kinder die Stufe der konkreten Operationen (vgl. Kohlberg, 1976, S. 124). Der Egozentrismus ist überwunden und es können alle konkret-anschaulichen Dinge in die Denkprozesse mit einbezogen werden. Nach Usha Goswami haben die meisten Kinder sogar schon im Alter von zehn Jahren (und somit ca. ab der 5. Klasse) das Stadium der konkreten Operationen abgeschlossen (vgl. Goswami, 2001, S. 338) und befinden sich im Übergang zum formal-operatorischen Denken. Der Fragebogen wird an Kinder und Jugendliche im Alter von zehn bis 17 Jahren ausgegeben, d.h. er richtet sich an Adressaten, die in ihrer kognitiven Entwicklung schon relativ weit fortgeschritten sind.

Neben den altersspezifischen Entwicklungsunterschieden konnten in dieser Studie auch geschlechtsspezifische Unterschiede beachtet werden, da hierzu bereits detaillierte Untersuchungen (vgl. Abendschön, 2007, S. 194; Nunner-Winkler, 2007; Gilligan, 1999 etc.) zur Verfügung stehen. Weiterhin sind Schulformunterschiede berücksichtigt worden. Hierfür liegen v.a. im Bereich der moralischen Entwicklung bereits zahlreiche Studien vor (vgl. z.B. 2.5.2). Auf eine Diskussion um die Schulformen selbst soll allerdings verzichtet werden, weil damit der Rahmen der Arbeit gesprengt würde. Das zentrale Unterscheidungsmerkmal in dieser Studie bleibt jedoch zunächst das Lebensalter. Unter diesem Aspekt werden vorerst die Theorie Kohlbergs und diejenige Holodynskis anhand der definierten Stufen und Phasen erläutert.

Auf einen möglichen Zusammenhang zwischen der moralischen Urteilskompetenz und der Kompetenz der Emotionsregulation weisen übrigens schon die kantischen Analysen zur Urteilskompetenz hin. Danach ist der ‚gesunde Menschenverstand‘ fähig ‚selbst zu denken‘, ‚an der Stelle jedes anderen zu denken‘ und ‚jederzeit mit sich selbst einstimmig zu denken‘. Durch das *Selbst-Denken* ist der Mensch fähig, Urteile zu fällen; die Fähigkeit, *an der Stelle jedes anderen zu denken*, setzt die im moralischen Urteilsprozess implizierte Fähigkeit der sozialen Perspektivenübernahme voraus; *jederzeit mit sich selbst einstimmig zu denken*,

umfasst sowohl einen moralischen als auch einen Gefühls-Aspekt, da es einschließt, dass sich der Mensch mit sich selbst im Reinen fühlt (vgl. Reichenbach, 2006, S. 10f).

Häufig – und oft eher implizit – wurde die Vermutung aufgestellt, dass Moral als Regulator von Gefühlen zu verstehen ist. Wie u.a. Paul L. Harris betont, wird das Zeigen von Gefühlen ab einem gewissen Alter gesellschaftlich durch Normen determiniert (vgl. Harris, 1992, S. 134f). Es wird dementsprechend davon ausgegangen, dass die moralische Urteilskompetenz sich entweder vor der oder parallel zur Kompetenz der Emotionsregulation entwickelt, da zunächst das Wissen um Werte und Normen vorhanden sowie ein dementsprechendes, situationsangemessenes Verhalten ausgebildet sein muss, um daran angepasste Emotionsregulationsstrategien zu entwickeln. Erst die Internalisierung, ein wirkliches Verständnis von Werten und Normen sowie die Motivation, diese im Verhalten umzusetzen, können folglich zu einer ausdifferenzierten Fähigkeit der intrapersonellen Emotionsregulation führen (vgl. 2.5.8, 3.5.2, 3.5.3).

Die vorliegende Arbeit wird folgenden Weg einschlagen: Zunächst werden beide Themenkomplexe, nämlich der der Moral und der der Emotionen, im historischen Kontext verortet. Im ersten Kapitel findet eine Vorstellung der grundlegenden Theorien zur kognitiven Entwicklung nach Piaget und zum sozialen Verstehen nach Selman statt, um die Basis für die anschließenden ausführlichen Darstellungen zur Moral – und hier schwerpunktmäßig der Theorie zur moralischen Entwicklung nach Kohlberg – sowie zum Themenbereich der Emotionen – und hier v.a. der Theorie zur Emotionsregulation nach Holodynski – zu schaffen. Im vierten Kapitel erfolgt die Aufstellung eines hypothetischen Arbeitsmodells der moralischen Urteilskompetenz und der Kompetenz der Emotionsregulation, in welchem die bisher dargestellten Ausführungen zusammengefasst und für die empirische Untersuchung aufbereitet werden. Das fünfte Kapitel behandelt die Konstruktion des MKE-Tests (**M**oralische Urteils**k**ompetenz und **E**motionsregulations-**T**est) sowie die beiden zur Validierung dieses Messinstruments durchgeführten Studien. Hieran schließt sich die Hauptuntersuchung an, in welcher ausführlich

anhand theoretisch hergeleiteter Hypothesen der vermutete Zusammenhang zwischen der moralischen Urteilskompetenz und der Kompetenz der Emotionsregulation eruiert wird.

Hinführung

Die Diskussion des Themas ‚Emotionen‘ hat eine bis zur Antike zurückreichende Tradition. Schon bei Platon, Aristoteles und Kant wird die Regulation von Emotionen bzw. Gefühlen in Ansätzen beschrieben. Dabei werden diese allerdings eher als ‚Leidenschaften‘, ‚Triebe‘ und ‚Begierden‘ bezeichnet.

Der griechische Philosoph Platon (427 - 348 v.Chr.) thematisiert in seinem Werk *Der Staat* u.a. den Zusammenhang von Emotion und Kognition. Das Ziel des Werkes liegt im Entwurf eines idealen Staates. Dieser ideale Staat besteht aus drei Ständen, die je einem Seelenteil entsprechen (vgl. Platon, 1982, S. 206). Dabei korrespondiert der Nährstand dem begehrliehen Seelenteil, welchem durch die Tugenden der Mäßigung, Besonnenheit und Genügsamkeit Einhalt geboten werden soll. Dem ‚nächst höheren‘ Stand, dem Wehrstand, wird der emotionale Seelenteil zugeordnet, dem die Tugenden der Tapferkeit und des Mutes zugehören. Der höchste und herrschende Stand schließlich ist der der Philosophen; ihm entsprechen der vernunftbegabte Seelenteil sowie die Tugend der Weisheit. Nach Platon sind Gefühle irrational und müssen durch das vernünftige Denken im Zaum gehalten werden (vgl. Platon, 1982, S. 236).

Der gut vierzig Jahre später geborene Platon-Schüler Aristoteles (384 – 322) entfernt sich von Platons Verständnis der Gefühle und beschäftigt sich eingehender mit den kognitiven Aspekten der Emotionen. Aristoteles ist zwar ebenfalls der Überzeugung, dass sittliches Handeln sich nicht leichthin von Leidenschaften leiten lassen dürfe (vgl. Kant, 2003, S. 57), jedoch stellt er durch den Umgang mit seinen Schülern fest, dass Emotionen durch Argumente zu verändern sind. Ein Redner sollte wissen, wie er gewisse Affekte in seinen Zuhörern hervorbringt, damit diese ihm mit Wohlwollen begegnen. Durch Affekte werden Menschen dazu getrieben, etwas erreichen zu wollen oder auch etwas zu meiden (vgl. Franke, 2004, S. 168). Das Merkmal reiner Irrationalität, das bis dorthin den Emotionen zugeschrieben wurde, ist nun seit Aristoteles in Frage gestellt. Im Unterschied zu Platon teilt Aristoteles die Seele nur in

zwei, anstatt in drei Teile ein. Aristoteles unterscheidet zwischen Gefühl und Vernunft (vgl. Wassmann, 2002, S. 19). Emotionale Reaktionen ordnet er dabei als passive Modi dem Denken zu. Die auch von Aristoteles geforderte „Zügelung starker Leidenschaften bis zu einem Grad, an dem sie dem Verstand und der Vernunft dienen können“ (Roth, 2001, S. 288), stellt die Voraussetzung für die Ausbildung einer moralischen Urteils- und Handlungsfähigkeit dar. Ärger als Emotion ist bei Aristoteles z.B. als kognitive Bewertung einer Situation anzusehen. Diese Ansicht erinnert an moderne kognitive Emotionstheorien, auf die zu einem späteren Zeitpunkt eingegangen wird (vgl. 3.4ff).

Auch nach der Zeit Platons und Aristoteles' ist aus philosophischer Perspektive der Zusammenhang zwischen Emotion und Kognition weiter diskutiert worden. In diesem Zuge sei ein Philosoph erwähnt, der zur Zeit der Aufklärung zunächst anscheinend eher einen Rückschritt wagte und eine Trennung von Vernunft und Gefühl postulierte – Immanuel Kant (1724 - 1804). Im Allgemeinen sahen die Aufklärer im vernünftigen Denken und Handeln die Garantie für ein ständiges Fortschreiten der Menschheit. Die Beherrschung der Naturkräfte sowie die Herbeiführung einer gerechten Ordnung waren die obersten Gebote. In seiner Vorlesung über die Pädagogik, die er ab dem Wintersemester 1776/77 viermal hielt, zeigte Kant auf, wie wichtig Erziehung sei und wie diese auszusehen habe, damit das Ziel, die Aneignung der Vernunft, erreicht werden könne (vgl. Kant, 1963).

Die vier Aufgaben der Erziehung nach Kant sind: Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisation. Durch die Disziplinierung soll der Mensch in seinen tierischen Trieben eingeschränkt werden. Die Kultivierung beinhaltet die Belehrung und Unterweisung, damit der Mensch körperliche und geistige Fähigkeiten erlangt. Die Zivilisierung dient der Aneignung von Manieren und ‚Artigkeiten‘, die den Menschen zu einem guten Bürger machen (vgl. Kant, 1963, S. 13). Durch Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung erreicht der Mensch die Fähigkeit, sich Geschicklichkeiten anzueignen und diese klug einzusetzen. Durch die Moralisation soll er „die Gesinnung bekommen, daß er nur lauter gute Zwecke erwähle“ (Kant, 1963, S. 17). Gute Zwecke zeichnen sich nach Kant dadurch aus, dass sie von jedem Menschen als gut angesehen

werden und auch von jedem anderen Menschen vertreten werden können. Dieser Anspruch ist Inhalt des bekannten Kantischen kategorischen Imperativs: „handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“ (Köhl, 1990, S. 58).

Doch obwohl Kant die Vernunft als Ziel der Erziehung setzt, sagt er an anderer Stelle, dass ein Mensch ohne Gefühl „sittlich tot“ (vgl. Kant, 1990a, S. 34) sei. Die Trennung von Verstand und Gefühl wird auch an anderen Stellen aufgehoben; bspw. wenn Kant von der Scham spricht, die ein Kind empfinden soll, wenn es lügt (vgl. Beutler und Horster, 1996, S. 39).

Die Separation von Verstand und Gefühl ist auch aufgrund der Methodenlehre Kants fragwürdig. Durch den Vergleich ähnlicher Handlungen unter verschiedenen Umständen sollen die Zöglinge lernen, diese zu beurteilen und sie in die Tat umzusetzen. So können sie selbst den minderen oder stärkeren moralischen Gehalt ihrer Handlung bestimmen (vgl. Kant, 1963, S. 114). Durch Ausprobieren wächst ihre moralische Urteils- und Handlungskraft. Eine positive oder negative Beurteilung einer Situation kann allerdings z.B. nach Auffassung von Meinong (der deshalb von ‚Urteilsgefühlen‘ spricht) nicht ohne den Einfluss von Gefühlen erfolgen (vgl. Reizenzein, Meyer und Schützwohl, 2003, S. 24f). Dass Urteile nach Kant von der Vernunft und nicht vom Gefühl geleitet sein sollen, muss den Zusammenhang beider jedoch nicht ausschließen (s.o.). Durch die Vernunft sollen triebhafte Gefühle eingeschränkt werden, jedoch entstehen durch die Moralisierung andere Gefühle. So entwickelt sich z.B. aus der Einsicht, dass das Lügen ein negativ zu bewertendes Verhalten darstellt, im Fall des Zuwiderhandelns das Gefühl der Scham (vgl. hierzu auch Harris, 1992, S. 101).

Dem Begründen lernen von Handlungen wird auch von John Dewey (1869 – 1952), der 1884 sein Studium mit einer Dissertation über Kants Philosophie abschloss, entscheidendes Gewicht beigemessen. 1894 gründete er seine Laboratory School an der Universität Chicago unter der Prämisse ‚Demokratie als Lebensform‘. Sein Hauptwerk, *Demokratie und Erziehung* (1916), war zum einen eine Kritik an der damals herr-

schenden Erziehung, zum anderen eine Aufforderung und Anleitung zum Umdenken. Das wohl berühmteste Zitat Deweys „Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie“ (Dewey, 2000, S. 186) zeigt unmissverständlich, dass seiner Meinung nach eine Veränderung anzustreben war. Die Demokratie sollte nicht mehr nur als Staatsform, sondern als Form des Miteinander Lebens anerkannt werden (vgl. Dewey, 2000, S. 121). Die Schule sollte zur Gesellschaft im Kleinen werden, um Chancengleichheit zu schaffen. Lehrer/innen sollten die Aufgabe erfüllen, eine Lernumwelt zu schaffen, um selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen. Die praktischen Erfahrungen sollen Vorrang vor theoretischem Wissen haben. Sein Unterrichtskonzept – die so genannte Projektmethode – ist in diesem Zusammenhang in pädagogischen Kreisen populär geworden. Dewey sieht Erziehung nicht als etwas an, das einem Ziel entgegen strebt. Vielmehr hat Erziehung ihr Ziel in sich selbst (vgl. Dewey, 2000, S. 75). Sie ist also nicht Vorbereitung auf etwas in der Zukunft Liegendes, sondern „schöpferische Entwicklung“ (vgl. Suhr, 1994, S. 62).

Der in diesem Zusammenhang entscheidende Punkt im Konzept Deweys ist: Wissen, Fühlen und Handeln eines Menschen werden konsequent zusammen gedacht. Es muss Kindern nicht nur gesagt werden, dass sie ‚beteiligt‘ sind, sondern sie müssen es auch fühlen, z.B. indem sie Verantwortung für ihr Urteilen und Handeln übernehmen. Erziehung ist für Dewey „eine Sache des Handelns und Erleidens“ (Dewey, 2000, S. 188).

Sowohl die Philosophie als auch die Pädagogik liefern somit erste Erkenntnisse für die hier zentrale Fragestellung eines Zusammenhangs zwischen der moralischen Urteilskompetenz und der Kompetenz der Emotionsregulation dar.

Bevor nun auf die bereits erwähnten Ansätze Piagets und Selmans eingegangen wird, findet eine kurze Einführung über Entwicklung bzw. Entwicklungstheorien im Allgemeinen zur Verortung der zentralen Theorien statt.

1 Entwicklung

Entwicklung geschieht ein Leben lang (vgl. Montada, 2008, S. 3ff) und stellt daher ein sehr umfassendes Phänomen dar. Insofern ist es nicht erstaunlich, dass sich zahlreiche Beiträge zur Theorie der Entwicklung auf Einzelaspekte konzentrieren, nur begrenzte Lebenszeiträume betrachten und Entwicklungsschritte anhand zumeist idealtypischer Verläufe darstellen. Nach Gudjons, der den gesamten Lebenszeitraum in den Blick nimmt, ist zunächst grob zwischen den folgenden Phasen zu unterscheiden: 1. Säuglingsalter, 2. Kindesalter, 3. Jugendalter, 4. Erwachsenenalter, 5. Alter (vgl. Gudjons, 2008, S. 113). Dabei legt sich aufgrund der Entwicklungsdichte vor allem beim Kindes- und Jugendalter eine Ausdifferenzierung nahe (vgl. Raithel, Dollinger und Hörmann, 2009, S. 46). Diese Ausdifferenzierungsmöglichkeit oder -notwendigkeit soll in diesem Zusammenhang jedoch noch außer Acht bleiben: Die ausgewählten Entwicklungstheorien, die im Anschluss vorgestellt werden, stellen ihre eigenen Differenzierungen nach je speziellen Merkmalen an, worauf an dieser Stelle nicht vorgegriffen werden soll.

Für den Terminus ‚Entwicklung‘ ist in der wissenschaftlichen Diskussion eine große Zahl von Definitionen vorgeschlagen worden, ein wirklicher Konsens wurde jedoch noch nicht erreicht (vgl. Flammer, 2005, S. 14f). An dieser Stelle soll auf eine umfassende Arbeitsdefinition nach Oerter und Montada zurückgegriffen werden. Gegenstand der Entwicklungspsychologie sind danach „Veränderungen und Stabilitäten, die sinnvollerweise auf der Zeitdimension Lebensalter registriert werden. Altersangaben, Altersverlaufskurven, Altersnormen sind folglich entwicklungsrelevante Informationen“ (Montada, 2008, S. 17). Dass dies zu ergänzen ist, wird deutlich bei der Betrachtung der Entwicklungsmechanismen, welche die Entwicklung positiv oder negativ beeinflussen können. Diese Ergänzung trifft aber nicht auf alle Formen von Entwicklung zu. So sind nach Gudjons die Reifung und das Wachstum von der eigentlichen Entwicklung zu unterscheiden, da sie biologischer Art sind, zumeist bleibende Veränderungen hervorrufen und genetisch bestimmt sind (vgl. Gudjons, 2008, S. 113). Anders verhält es sich z.B. mit dem

Bereich des Lernens, welcher eine gewisse geistige Entwicklung voraussetzt. Somit werden stets neue, sowohl normativ (z.B. durch gesellschaftlichen Konsens) als auch deskriptiv (z.B. durch empirisch ermittelte Altersgrenzen) festgelegte, spezifische Entwicklungsaufgaben an ein Individuum gestellt (vgl. Raithel et al. 2009, S. 49f). Außerdem lassen sich im Bereich der Entwicklung quantitative und qualitative Veränderungen unterscheiden. Die Differenz lässt sich am Beispiel der Sprache verdeutlichen: So wäre etwa die Erweiterung des Wortschatzes der quantitativen Entwicklung zuzurechnen, während der zunehmend korrekte Gebrauch von Symbolen in den Bereich der qualitativen Entwicklung gehört (vgl. Wicki, 2010, S. 14).

Alle Entwicklungsaufgaben erstrecken sich im Sinne Robert Havighursts über die gesamte Lebensspanne; ihre Lösung versichert das Individuum in dem Bewusstsein gesellschaftlicher Zugehörigkeit (vgl. Grob und Jaschinski, 2003, S. 22; Rothgang, 2009, S. 97f).³ Wichtig ist die Tatsache, dass ein gewisser Entwicklungsstand (Reifestand) gegeben sein muss, damit bestimmte Erfahrungen möglich werden bzw. verarbeitet werden können (vgl. Montada, 2008, S. 29). Zur individuell ‚richtigen‘ Zeit lernt ein Kind z.B. sehr schnell, wie es Fahrrad fährt, während es an einem ‚zu frühen‘ Zeitpunkt scheitern und frustriert sein könnte. Erlebnisse können also positive oder negative Auswirkungen haben, je nachdem, in welchen Entwicklungsabschnitt sie fallen; diese Entwicklungsabschnitte werden sensitive bzw. sensible Perioden bzw. Phasen genannt (vgl. ebd.; Grob und Jaschinski, 2003, S. 27f; Flammer, 2005, S. 26f).

Aber auch Milieuunterschiede spielen in Bezug auf die individuelle Entwicklung eine wichtige Rolle – sowohl in Bezug auf die Vererbung, als auch die Umwelt. Die ausschließliche Repräsentation einer dieser Determinanten wurde aber auch nach Flammer nie vertreten. Aufgrund dessen ist es als ein Wechselspiel in Form eines Mehr-oder-weniger-Modells zu handhaben (vgl. Flammer, 2005, S. 26). So zeigt sich z.B. in Zwillingstudien, dass bei eineiigen Zwillingen die meisten Persönlichkeitsmerkmale deutlich ähnlicher sind als bei zweieiigen Zwi-

³ Liste der Entwicklungsaufgaben je Lebensalter nach Havighurst in: Grob und Jaschinski, 2003, S. 23f.

lingen. Und in Bezug auf Untersuchungen zur Intelligenz stellte sich heraus, dass bspw. gemeinsam aufgewachsene zweieiige Zwillinge keine so hohe Ähnlichkeit im IQ aufweisen wie getrennt aufgewachsene eineiige Zwillinge (vgl. Wicki, 2010, S. 19ff; Montada, 2008, S. 22f). Im Gegensatz dazu zeigt sich aber z.B. auch, dass die weitgehend genetisch bestimmte Körpergröße durch bspw. säkulare Akzeleration oder auch Hungerleiden beeinflusst werden kann (vgl. Flammer, 2005, S. 26).

Auch die Kultur spielt bei der Entwicklung eine Rolle. In manchen Ländern werden z.B. Unterschiede in der Erziehung zwischen Jungen und Mädchen gemacht (bspw. islamische Länder). Gemeinsam ist jedoch allen Menschen das Leben in einem menschlichen Ökosystem (vgl. Oerter, 2008, S. 85). Darunter werden u.a. die materiellen Gegenstände (Häuser, Möbel etc.) und die für menschliche Entwicklung vorgesehenen Einrichtungen (z.B. Schule, Familie) – also das gesellschaftliche System, in das ein Individuum eingebettet ist, sowie die Aneignung der zugehörigen Handlungskompetenzen – verstanden (vgl. Raithel et al. 2007, S. 59). Im Folgenden werden nun Merkmale von Theorien zur Entwicklung besprochen.

1.1 Entwicklungstheorien

Entwicklung verläuft nicht strikt einheitlich. Es gibt zwar für die Ausbildung bestimmter Fähigkeiten gewisse Altersstufen – z.B. für den Beginn des Sprechens; die genauen Zeitpunkte sind jedoch individuell verschieden (vgl. Grob und Jaschinski, 2003, S. 1).

Anhand der Fähigkeit des Sprechens lässt sich noch ein weiterer entwicklungstheoretisch relevanter Sachverhalt verdeutlichen: Die Sprachentwicklung beginnt schon lange, bevor das Kind ein erstes Wort ausspricht. Von Geburt an prallt auf das Kind ein Durcheinander der Sprachlaute ein, so dass man fragen kann, wie denn hieraus etwas Sinnvolles konstruiert werden kann (vgl. Siegler, 2001, S. 183). Tatsächlich dürfte es sich so verhalten, dass dem Kind dieses Durcheinander als Herausforderung begegnet, der es durch die Ausbildung geistiger Aktivitäten entspricht. Die dadurch ermöglichten Denkprozesse versetzen das Kind in die Lage, das Lautmaterial schrittweise zu ordnen

und gleichzeitig selbst zu verwenden, wobei Letzteres durch die früh entwickelte Fähigkeit zur Nachahmung gestützt wird (vgl. Siegler, 2001, S. 184). Am Beispiel der Sprachentwicklung zeigt sich also die aktive und ‚konstruktive‘ Rolle des sich entwickelnden Kindes (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 42). Zudem verdeutlicht das Beispiel, dass die konstruktive Aktivität angestoßen wird durch eine von außen auf das Kind zukommende Herausforderung, für deren Bewältigung es neue Strategien ausbilden muss. Das Kind entwickelt seine Fähigkeiten interaktiv, also in beständiger Wechselwirkung mit der Umwelt (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 42).

Eine Theorie der geistigen Entwicklung von den ersten Denkopoperationen bis hin zur Fähigkeit des formal-operatorischen Denkens stammt von dem Schweizer Entwicklungspsychologen und Epistemologen Piaget. Seine Untersuchungen waren zunächst an der Frage nach der Entwicklung eines moralischen Bewusstseins orientiert, bevor er sich der Genese kognitiver Prozesse widmete (vgl. Garz, 2006, S. 59, 67). Die zeitlich früher liegenden Untersuchungen und Ergebnisse Piagets zur moralischen Entwicklung des Kindes bildeten die Grundlage der Untersuchungen Kohlbergs, der Piagets Untersuchungen zum moralischen Bewusstsein als Basis für eigene Forschungen nutzte und sie auf das Erwachsenenalter ausweitete (vgl. Kohlberg, 1973, S. 93). Zudem betont Kohlberg, dass sowohl die kognitive Entwicklung in Form der Theorie Piagets als auch die Fähigkeit der sozialen Perspektivenübernahme nach Selman notwendig, aber nicht hinreichend für die Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz sind (vgl. hierzu 2.4). Als dritter Faktor ist deshalb nach Kohlberg die Möglichkeit der Teilhabe an Konflikten unerlässlich (vgl. Kohlberg, 1968, S. 33, 1976, S. 125, 133, 171).

Auch der Psychologe Holodynski bemerkt in den Ausführungen zu seiner Theorie der Entwicklung und Regulation von Emotionen, dass kognitive Kompetenzen – als Fähigkeit zur Bewertung oder Einschätzung von Handlungszielen⁴ – und auch die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit der kulturellen Umwelt notwendige Voraussetzungen zur Aus-

⁴ Bei Holodynski bezeichnet als: Appraisalsystem (vgl. Holodynski, 2006, S. 42).

bildung der Fähigkeiten der Emotions- und Handlungsregulation darstellen (vgl. Holodynski, 1996, S. 42f, 73). Zur Fähigkeit der Perspektivenübernahme äußert sich Holodynski nicht explizit. Dennoch lässt sich aus den Beschreibungen des der Theorie zu Grunde liegenden Internalisierungsmodells (vgl. 3.5.3) und der Betonung des sozialen Grundsatzes sowie der Beschreibung z.B. der Appell- und Symbolfunktion von Emotionen vermuten, dass diese Fähigkeit eine Rolle spielen dürfte sowohl für die inter- als auch für die intrapersonale Regulation (vgl. hierzu: Holodynski, 2006, S. 58f, 64f).

Flammer hält fest, dass generell an Entwicklungstheorien immer verschiedene Fragen zu stellen sind, um sie evaluieren zu können. So muss klar sein, welchem Menschenbild die jeweilige Theorie verpflichtet ist, welche Lebensspanne erfasst wird, welche Phänomene diese Theorie zu erklären versucht, welche Entwicklungsrichtung sie aufzeigt, ob die Veränderung qualitativer oder quantitativer Natur ist, welche Prozesse der Entwicklung zu Grunde liegen, was die Motoren dieser Veränderungen sind, und schließlich, ob es die Möglichkeit externer Beeinflussung gibt und wie die erzieherische Relevanz dieser Theorie zu veranschlagen ist (vgl. Flammer, 2005, S. 20ff). Theorien, die sich mit der Entwicklung des Menschen beschäftigen, sind folglich sehr nützlich, um z.B. das Verhalten und bestimmte Merkmalsausprägungen zu speziellen Zeitpunkten zu erklären, und auch, um Entwicklung gezielt fördern und beeinflussen zu können (vgl. Rothgang, 2009, S. 25f) sowie um eventuelle Zusammenhänge von Entwicklungsprozessen in verschiedenen Bereichen herauszustellen.

Dabei enthalten allerdings die meisten Entwicklungstheorien Verallgemeinerungen und können somit z.B. die Ontogenese, also die Individualentwicklung eines Individuums, nicht berücksichtigen (vgl. Raithel et al. 2009, S. 45). Eher umgekehrt werden meistens anhand einer oder mehrerer Stichprobe/n Entwicklungsverläufe beobachtet, die zu verallgemeinernden Aussagen führen. Dieser Prozess wird als induktives Vorgehen bezeichnet (vgl. Niegemann, Domagk, Hessel, Hein, Hupfer und Zobel, 2008, S. 141; Layes, 2000, S. 126f). Aus den Ergebnissen werden dann – in der gegenläufigen Richtung – auch deduktive Schlüsse zur Entwicklung einzelner Individuen abgeleitet.

Bezüglich der Ausgestaltung von Entwicklungstheorien stützen sich konstruktivistische Theorien zumeist auf die Annahme, dass jede Stufe der vorhergehenden auf eine bestimmte Art und Weise folgt, was nach Garz als ‚Logik der Entwicklung‘ zu bezeichnen ist (vgl. Garz, 2006, S. 10). Diese beinhaltet folgende Punkte:

- unveränderliche Reihenfolge der Stufenabfolge
- kein Stufensprung möglich
- kein Rückfall von einer erreichten Stufe möglich

Die Entwicklungslogik trifft im Grunde (dies wird noch ausführlich diskutiert; vgl. 4.1.2) auf alle hier zu behandelnden Entwicklungstheorien – die kognitive Entwicklungstheorie nach Piaget, die Theorie des sozialen Verstehens nach Selman, die moralische Entwicklungstheorie nach Kohlberg und die Emotionstheorie nach Holodynski – gleichermaßen zu. Der Punkt der Invarianz wird jedoch, besonders im Bezug auf die moralische Entwicklung und zugehörige aktuelle Studien, noch zu diskutieren sein. Das Merkmal der Universalität, das in diesem Zusammenhang ebenfalls häufig genannt und auch kritisch diskutiert wird (vgl. z.B. Rothgang, 2009, S. 15, 74; Flammer, 2005, S. 18, 147; Holodynski, 2006, S. 169ff; Lind, 2002, S. 133ff), kann, da es sich in der folgenden Untersuchung um eine regionale Stichprobe aus Nordrhein Westfalen (NRW) handelt, nicht weiter berücksichtigt werden. Ein weiteres gemeinsames Merkmal liegt in der qualitativen Weiterentwicklung. Alle hier vorzustellenden Entwicklungstheorien haben zur Grundlage, dass es sich bei der Entwicklung um die Integration von Neuem in etwas Bestehendes, folglich eine qualitative Entwicklung, handelt (vgl. Flammer, 2005, S. 135; Holodynski, 2006, S. 5, Kohlberg, Levine und Hower, 1984, S. 259; Selman, 1984, S. 32).

1.2 Die kognitive Entwicklung nach Piaget

Die meisten Entwicklungstheorien basieren auf Studien, welche unter ganz bestimmten Bedingungen durchgeführt wurden. Wie oben schon angedeutet zielen sie „praktisch immer auf Generalisierung ab“ (Flammer, 2002, S. 45), so auch der strukturalistische Ansatz der kognitiven Entwicklung nach Piaget.

Piaget wurde und wird häufig der Vorwurf gemacht, die zuvor mit Flammer (2005) definierten Entwicklungsbedingungen nicht mitgedacht zu haben. Dennoch erlangten seine Theorie und die daran anschließenden Untersuchungen große Popularität. Möglicherweise ist dies aber auch gerade deshalb der Fall, weil die generalisierende Theorie Spielraum ließ für anschließende, weiterführende Vermutungen.

Piaget lebte von 1896 bis 1980. Nachdem sein Interesse zunächst der Untersuchung der moralischen Entwicklung im Kindesalter galt, beschäftigte er sich in seinen späteren Arbeiten mit der Entwicklung kognitiver Strukturen.

Nach Piaget ist die Entwicklung des Denkens die Voraussetzung dafür, dass sich weitere kognitive Prozesse (z.B. die der moralischen Urteilsfähigkeit) herausbilden können. Die Fähigkeit, Wissen zu erwerben und zu gebrauchen, ist wesentlich für das Leben in einer Gesellschaft. Piaget geht bezüglich seines Stufenmodells der Entwicklung kognitiver Strukturen von spezifischen Mechanismen der Entwicklung aus, die zum Erreichen der nächst höheren Stufe führen. Er unterteilt die kognitive Anpassung – auch *Adaptation* genannt – in (vgl. Piaget, 1995, S. 21f; Goswami, 2001, S. 338; Piaget, 2003, S. 53ff):

1. die *Assimilation* (die Anwendung einer Struktur auf einen Gegenstand; z.B. die Hand der Mutter wird ergriffen = Assimilation der Hand in das Greifschema) und
2. die *Akkommodation* (Anpassung einer Struktur an den Gegenstand; Veränderung oder Differenzierung eines Schemas = Greifen von Flüssigkeit wird zum Schöpfen).

Diese beiden Mechanismen führen dazu, dass ein Kind sich immer komplexere Denkstrukturen aufbauen kann. Den Prozess, der von einem Ungleichgewicht zu einem Gleichgewicht führt, nennt Piaget ‚Äquilibrationsprozess‘. Das Gegenteil, die ‚Desäquilibration‘, tritt z.B. bei fehlgeschlagenen Assimilationsversuchen oder einem Ungleichgewicht durch bestimmte Problemstellungen auf (vgl. Piaget, 2003, S. 53ff, 105ff). Nach Fritz Oser und Wolfgang Althof ist folglich „die gesamte kognitive Entwicklung von Menschen [...] ein kontinuierlicher Versuch, die Welt zu verstehen“ (Oser und Althof, 2001, S. 41).

Zum ‚Verstehen-Lernen‘ sind Kindern viele Faktoren behilflich, wie die Umwelt, ihre Eltern, Freunde und Bekannte, aber in erster Linie sie selbst. Um sich ein Bild von der äußeren Welt zu schaffen, fügen sie Erfahrungen, Geschehnisse und deren Folgen zusammen und versuchen einen Sinn zu erkennen. Dieser Prozess verläuft nicht geradlinig oder nach einem bestimmten Muster. Es spielt immer eine Rolle, wie und wann ein Kind mit bestimmten Dingen individuell konfrontiert wird. Die Transformation des Denkens, welche noch ausführlich dargestellt wird (vgl. 2.4.4, 4.1.2), ist in allen Stadien abhängig von (vgl. Garz, 2006, S. 84f):

1. den Faktoren der Reifung,
2. sozialen Erfahrungen (Erziehung und Umwelt),
3. der Auseinandersetzung des Kindes mit der äußeren Umwelt und
4. der Äquilibration.

Die Umwelt kann also zum einen aktiv – z.B. durch Bereitstellung von Möglichkeiten der Auseinandersetzung – und zum andern auch passiv – z.B. durch Vorbildverhalten – zur kognitiven Weiterentwicklung beitragen.

1.2.1 Stufen der kognitiven Entwicklung

Piaget macht in seinen Ausführungen zu den Stufen der kognitiven Entwicklung klar, dass Intelligenz nicht direkt darauf schließen lässt, wie logisch ein Individuum denkt. So sind die beiden essentiellen, aber nicht zwingend miteinander verknüpften Funktionen der Intelligenz: das Fin-

den und das Verifizieren von Lösungen. Nur durch die Verifizierung werden Lösungen logisch und somit wahr (vgl. Piaget, 1972, S. 202). Die Fähigkeit des Findens und Verifizierens von Lösungen bildet sich allerdings nicht vor dem siebten bis achten Lebensjahr aus, da das Denken jüngerer Kinder spontan und an unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung ausgerichtet ist.

Piaget geht davon aus, dass die kognitive Entwicklung bei allen Kindern nach dem gleichen Muster verläuft und dies auch etwa zur gleichen Zeit. Er unterteilt die geistige Entwicklung in vier (bzw. drei)⁵ Stufen, von denen keine übersprungen werden kann (vgl. Piaget, 1972, S. 241f; Piaget, 2003, S. 63ff):

1. die senso-motorische Stufe (0 bis ca. 2 Jahre)
2. die prä-operatorische Stufe (2 bis ca. 7/8 Jahre)
3. die konkret-operatorische Stufe (7/8 bis ca. 11/12 Jahre)
4. die formal-operatorische Stufe (ab 11/12 Jahre)

Innerhalb der *sensomotorischen Stufe*, die wiederum in sechs Stadien unterteilt ist, werden die Wurzeln des Denkens gelegt. Hier wird nach Piaget schlicht und einfach das begehrt, was wirklich ist (vgl. Piaget, 1972, S. 242). Diese Stadien umfassen die Entwicklungsschritte vom ersten bis zum 24. Monat. Sie beinhalten das Erkennen und Verfeinern der ersten Reflexe und Wiederholungen bis hin zu ersten Verinnerlichungsprozessen, wie z.B. der Objektpermanenz⁶, die sich ca. ab dem achten Monat ausbildet, ebenso wie das Nachahmungsverhalten und die Anwendung von Symbolhandlungen (vgl. Rauh, 2008, S. 190).⁷

Im Zuge der Beschreibungen der *prä-operatorischen Stufe* (2 - 7/8 Jahre) werden die eindrucklichsten Experimente Piagets dargestellt. Diese

⁵ Teils wird auf die Darstellung der prä-operatorischen Stufe verzichtet bzw. sie als Teil der konkret-operatorischen Stufe angeführt (vgl. Piaget, 2003, S. 66), da die prä-operatorische Stufe eher aufzeigt, was das Kind im Gegensatz zur konkret-operatorischen Stufe noch nicht kognitiv leisten kann (vgl. Mietzel, 2002, S. 182).

⁶ Detaillierte Beschreibung bei Goswami, 2001, S. 342.

⁷ Siehe hier auch tabellarische Darstellung der Entwicklungen der einzelnen Stadien dieser Stufe: Rauh, 2008, S. 191; Kurz-Beschreibung der sechs Stadien bei: Rothgang, 2009, S. 54ff.

Stufe wird auch die des *Egozentrismus* genannt. Logische Operationen sind noch nicht möglich und die Wahrnehmung und Deutung der Umwelt wird stets auf die eigene Person bezogen (vgl. Goswami, 2001, S. 351). „Mit Egozentrismus ist die Unfähigkeit gemeint, eine von der eigenen Perspektive abweichende Perspektive einer anderen Person einzunehmen“ (Sodian, 2008, S. 441). Das bekannteste Experiment hierzu bildet das Drei-Berge-Experiment, welches wie folgt aufgebaut ist:

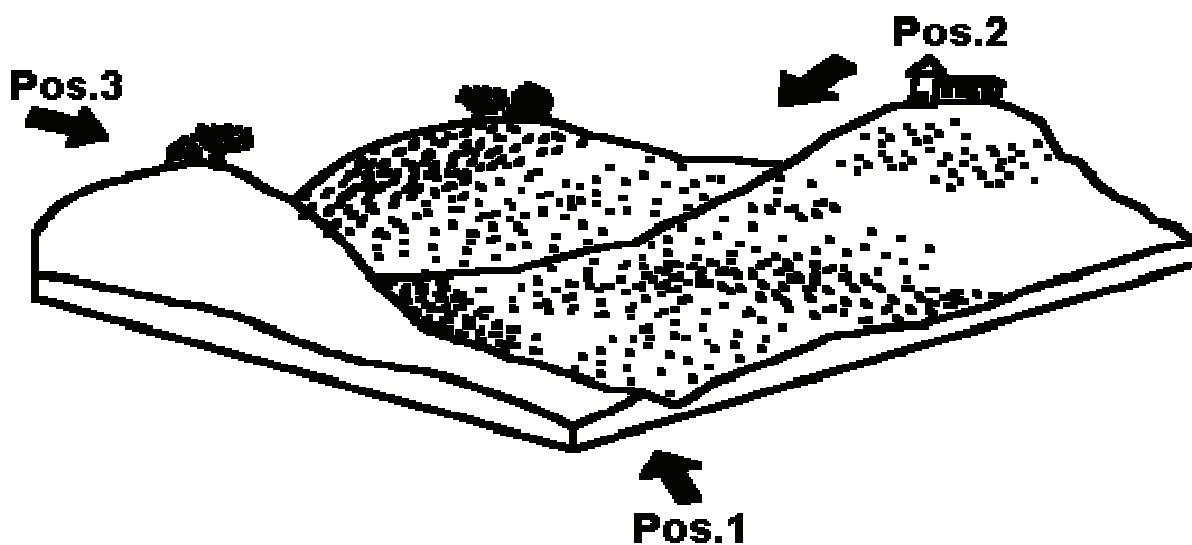


Abbildung 1: Das Drei Berge-Experiment (entnommen aus: Piaget, Inhelder u.a., 1999, S. 251)

Ein Kind der prä-operatorischen Stufe kann anhand dieses Experiments nur seine eigene Position (Pos. 1) darstellen. Auch nachdem es die Berge aus einer anderen Perspektive (z.B. Pos. 2) gesehen hat und dann wieder zurück in seine Ursprungsposition (Pos. 1) gesetzt wird, kann es die andere Perspektive (Pos. 2) nicht beschreiben (vgl. Piaget, Inhelder u.a., 1999, S. 253). Weitere Defizite liegen in den stufentypischen Denkphänomenen des Animismus, Artifzialisismus und Finalismus (bzw. Realismus) (vgl. Wilkening, Freund und Martin, 2009, S. 45).⁸ Der Egozentrismus wird erst durch die Entwicklung von Kompetenzen der

⁸ Animismus: alle irgendwie aktiven Dinge sind belebt (z.B. die umfallende Mauer); Realismus: Verwechslung zwischen physischen und psychischen Ereignissen; Artifzialisismus: alle Dinge sind von jemandem gemacht (Entstehungsbegriff fehlt) (vgl. Garz, 2006, S. 73ff).

Perspektiven- und Rollenübernahme auf der folgenden Stufe überwunden; es handelt sich dabei also um ein deutliches Transformationsphänomen (vgl. 2.4.4).⁹

Die Denkprozesse der *konkret-operatorischen Stufe*, welche ab dem siebten bzw. achten Lebensjahr auftreten, sind gekennzeichnet durch den Einbezug statischer und auch dynamischer Aspekte der Umwelt sowie eine zunehmende Dezentrierung – v.a. die Überwindung des Egozentrismus. Alles Vorherige ist nach Siegler nur als Vorspiel für diese Leistungen anzusehen (vgl. Siegler, 2001, S. 52). Kinder können nun Klassifikationen richtig anwenden und haben einen Begriff von der Erhaltung der Dinge, sowohl bei Flüssigkeiten als auch bei Masse und Anzahl von Dingen (vgl. Flammer, 2005, S. 128). Sie verwenden nun auch Artikel an der korrekten Stelle und sind in der Lage richtige Schlüsse zu ziehen („Alle Hunde sind Tiere“, „Bello ist ein Hund“, also: „Bello ist ein Tier“). Der Zahlbegriff ist allerdings noch nicht gefestigt und auch bestimmte abstrakte und hypothetische Aufgaben können noch nicht adäquat gelöst werden (vgl. Siegler, 2001, S. 55). Hier zeigt sich, dass, wie auch die Stufenbezeichnung besagt, Dinge konkret anschaulich sein müssen, damit Kinder dieser Stufe sie verstehen und nachvollziehen können. Sie können zwar begreifen, dass Vorgänge teils reversibel sind, allerdings brauchen sie hierzu die konkrete Anschauung. Die jüngsten Kinder der im Anschluss vorzustellenden empirischen Untersuchung sind zehn Jahre alt (vgl. 5.3ff) und folglich zu diesen Operationen bereits fähig.

Die *formal-operatorische Stufe* (ab ca. 11-12 Jahren) sieht Piaget als Endpunkt der geistigen Entwicklung an. Der Unterschied zur konkret-operatorischen Stufe besteht darin, dass das Denken der Kinder nun nicht mehr auf gegebene Informationen beschränkt ist; es geht vielmehr darüber hinaus – z.B. sind Deduktionen möglich (vgl. Piaget, 1972, S. 82).

Kinder bzw. Jugendliche haben nun auch ein Verständnis für Proportionen und sind in der Lage, verschiedene Fälle in ihren Gedanken durch-

⁹ Ausführlichere Erläuterungen zu den Experimenten siehe z.B. Piaget, Inhelder u.a., 1999; Siegler, 2001, S. 46ff; Sodian, 2008, S. 439ff.

zuspielen und nach einem bestimmten Plan vorzugehen. Zum Aufbau solcher Denkprozesse ist oft auch die Anwendung einer *Negation* (Verneinung), *Korrelation* (Wechselbeziehung) oder *Reziprozität* (Wechselseitigkeit) notwendig, deren erstmalige kognitive Anwendung ebenfalls ein Merkmal dieser Stufe ist. Nach Piaget verbessern hieran angepasste Aufgaben die Beweglichkeit und Leistung des Denkens. Die Loslösung vom eigenen und/oder unmittelbaren Zustand ist nun möglich sowie das Denken aufgrund von hypothetischen Annahmen (vgl. Piaget, 1972, S. 84). Piaget sah „in den formalen Operationen die strukturelle Grundlage für alle komplexen geistigen Leistungen“ (Sodian, 2008, S. 443), die frühestens ab dem 14.-15. Lebensjahr voll ausgebildet sein können (vgl. Piaget, 1995, S. 35).

Ein auffälliges Merkmal dieser Stufe ist es, dass Heranwachsende beginnen, ihre Realität als nur eine von vielen möglichen Realitäten anzusehen. So ist es „aus dieser Perspektive [...] kein Zufall, daß viele Menschen erst in der Adoleszenz Gefallen an Science Fiction finden“ (Siegler, 2001, S. 56).

1.2.2 Neuere Überlegungen und Kritik zu Piaget

Piagets Theorie hatte zahlreiche anregende und auch kritische Überlegungen zur Folge. In empirischen Untersuchungen wurden viele seiner Ergebnisse bestätigt, aber auch einige widerlegt (vgl. Siegler, 2001, S. 69). Zudem führte sein Modell zu einer Fülle weiterer Entwicklungstheorien, die nach seinem Vorbild entworfen wurden. Hierzu werden u.a. die Theorie der moralischen Urteilskompetenz nach Kohlberg und auch die Theorie des sozialen Verstehens nach Selman gezählt (vgl. Flammer, 2005, S. 131).

Köller und Baumert bspw. beziehen sich auf Geary (1996), der, anders als Piaget, zwischen den kognitiven Fähigkeiten, die angeboren sind – wie z.B. die Fähigkeit zum Erwerb der Muttersprache und das elementare numerische Verständnis – und denen, die kulturell erworben sind – wie z.B. komplexere mathematische Kompetenzen und weitere, in (schulischen) Lehr-Lernprozessen erreichte Fähigkeiten – unterscheidet, weshalb sie auch als primäre und sekundäre kognitive Fähigkeiten bezeichnet werden (vgl. Köller und Baumert, 2008, S. 755). Gerade die

sekundären kognitiven Fähigkeiten sind Einflüssen ausgesetzt, die teils nicht kontrollierbar sind. Vor allem die äußeren Einflüsse steigern sich ab dem Eintritt in die Schule enorm, was Piaget in seinem Modell nicht mit beachtet.

Zudem gibt es Untersuchungen, die zeigen, dass die von Piaget etwa ab dem achten Monat beobachtete Fähigkeit der Objektpermanenz weitaus früher – ca. ab dem dritten/vierten Monat – zu verorten ist (vgl. Rauh, 2008, S. 191f; Siegler, 2001, S. 69). So liegt bei Piagets Ausführungen v.a. zur sensomotorischen Stufe nach Meinung mehrerer Forscher eine deutliche Unterschätzung der kognitiven Repräsentationen des Säuglings vor (vgl. Goswami, 2001, S. 347ff). Rauh weist allerdings darauf hin, dass diese unterschiedlichen Ergebnisse auch durch die experimentelle Herangehensweise wie auch durch die Definition z.B. von Objektpermanenz bedingt sein können (vgl. Rauh, 2008, S. 193). Auch Flammer verweist bezüglich der unterschiedlichen Ergebnisse auf die unterschiedlichen Herangehensweisen und gibt zu bedenken, dass mit der Zeit durch immer feinere Untersuchungsmethoden sowohl die Sprache als auch die äußeren Bedingungen – weitaus mehr als bei Piaget – an das kindliche Verständnis angepasst werden konnten (vgl. Flammer, 2005, S. 132).

Als weiteren Punkt führt Siegler an, dass Entwicklungen sich nicht so plötzlich vollziehen wie Piaget es annahm. Vielmehr zeigen gerade Beobachtungen, die aus der Nähe stattfinden im Gegensatz zu denen, welche aus der Ferne erfolgen, dass zunächst ein Prozess mehrerer kleiner unsichtbarer Veränderungen stattfinden muss, um dann von einem Zustand in den nächst höheren zu gelangen (vgl. Siegler, 2001, S. 72f). In diesem Zusammenhang ist es ebenso logisch, dass sich einige nach Piaget charakteristische Merkmale seiner postulierten Stufen eher zeigen als andere. Im Sinne Piagets müssten, so Siegler, aber „theoretisch [...] alle gleichzeitig beherrscht werden; ein Kind müsste alle oder keinen der Begriffe verstehen“ (Siegler, 2001, S. 74).

Die Theorie Piagets soll trotz der vorgestellten Kritik als Grundlage der folgenden Überlegungen gelten, da sie wegen ihres Modellcharakters eine Vorstellung darüber zulässt, wie kindliches Denken sich von der

Säuglings- bis zur Adoleszenz-Zeit entwickelt. Sowohl für den Bereich der moralischen Urteilskompetenz als auch den des sozialen Verstehens betonen Kohlberg und Selman das Gewicht der kognitiven Entwicklung (vgl. Kohlberg, 1968, S. 33; Selman, 1984, S. 7, 18). Aber auch im Bereich der Emotionsregulation und für die hiermit verbundenen, zu erwerbenden Fertigkeiten sind die Veränderungen kognitiver Kompetenzen in hohem Maße relevant (vgl. Oerter und Dreher, 2008, S. 284).

1.3 Das soziale Verstehen nach Selman

Die Begriffe ‚Perspektivenübernahme‘, ‚Rollenübernahme‘ und ‚Empathie‘ begegnen im alltäglichen, aber auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch häufig als Synonyme. Die sprachgeschichtlichen Wurzeln des Wortes ‚Empathie‘ geben jedoch einen ersten Hinweis auf die Differenz zu ‚Rollenübernahme‘ und ‚Perspektivenübernahme‘. ‚Empathie‘ kommt aus dem Altgriechischen, das Wort wird abgeleitet von dem Nomen ‚empátheia‘, welches mit ‚Leidenschaft‘ bzw. ‚das starke leidenschaftliche Gefühl‘ übersetzt wird. In der heutigen Alltagssprache wird der Ausdruck ‚Empathie‘ als Bezeichnung für die Fähigkeit des Einfühlens und Verstehens in die Situation und Gefühle eines Gegenübers genutzt (vgl. Friedlmeier, 1993, S. 31). Stärker als mit den Ausdrücken ‚Rollenübernahme‘ bzw. ‚Perspektivenübernahme‘ wird mit dem Wort ‚Empathie‘ – der Etymologie entsprechend – also das Moment des Emotionalen betont.

Geht man von Piaget aus, besagt ‚Rollenübernahme‘ lediglich, dass jemand seinen kindlichen Egozentrismus überwunden hat und nun fähig ist, sich räumlich-visuell in die Perspektive eines anderen hineinzudenken. Bei der sozialen Perspektivenübernahme nach Selman liegt der Fokus zwar auch, wie bei Piaget, auf den strukturellen und universalen Denkmustern (vgl. Selman, 1984, S. 32), es handelt sich dabei aber um einen *sozial/kognitiven* Prozess, der

„nicht nur die Art, in der soziales oder psychologisches Wissen der einen vom Standpunkt einer anderen Person gesehen werden mag, [bezeichnet,] sondern [...] wesentlich das sich entwickelnde Verständnis dafür [umfasst], wie verschiedene Blickwinkel *zueinander in Beziehung* [Hervorh. im Orig.] stehen und *miteinander kombiniert* [Hervorh. im Orig.] werden“ (Selman, 1984, S. 30).

Eine Gemeinsamkeit zwischen Piaget und Selman liegt, in eher formaler Hinsicht, darin, dass in beiden Theorien der Weg der Entwicklung in der zunehmenden Dezentrierung gesehen wird (vgl. Edelstein und Keller, 1982a, S. 26). In seinen inhaltlichen Ausführungen dagegen rekurriert Selman eher auf Mead und somit auf die Integration zweier Komponenten: des *I*, welches aktiv die Perspektive übernimmt, und des *Me*, das die übernommene Perspektive darstellt (vgl. Selman, 1984, S. 45).

Die Fähigkeit, sich in die Perspektive eines anderen hineinzusetzen, muss sich nun allerdings nicht zwangsläufig positiv auswirken; sie kann auch negative Auswirkungen haben, z.B. dann, wenn sie eingesetzt wird, um dem anderen möglichst großen Schaden zu zufügen. So „könnten viele geschickte, aber auch niederträchtige Verbrechen ohne eine ausgereifte Kompetenz der sozialen Perspektivenübernahme gar nicht richtig geplant und durchgeführt werden“ (Reichenbach und Maxwell, 2007, S. 15).¹⁰ Dieser Umstand findet allerdings nach Reichenbach und Maxwell in der moralischen Erziehung bisher wenig Beachtung.

Im Sinne Selmans, der die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme nur aus einem positiven Blickwinkel betrachtet, kann die Bestimmung der kognitiven oder sozialen Entwicklungsstufe die/den Erzieher/in davor schützen, von einem Kind etwas zu verlangen, was es noch nicht können kann (vgl. Selman, 1982, S. 225). Aufgrund dessen legt er nach eigenen Aussagen besonders viel Wert auf die verständliche, detaillierte und logisch aufeinander folgende Beschreibung der Stufen (vgl. Selman, 1982, S. 227f).

Die Theorie der Entwicklung des sozialen Verstehens nach Selman (1984) beinhaltet u.a. Entwicklungsniveaus der sozialen Perspektivenübernahme, die zudem auf vier Bereiche (Freundschaft, Individuum, Gleichaltrigengruppe, Eltern-Kind-Beziehung) ausgeweitet wurden (vgl. Selman, 1984, S. 101ff).

Da aber gerade die Beschreibungen der reinen sozialen Perspektivenübernahme (pure role taking) in enger Zusammenarbeit mit Kohlberg entstanden sind (vgl. Garz, 2006, S. 95), wird hier ausnahmslos auf diese Bezug genommen. Selmans Niveaus wurden auf der Grundlage von Betrachtungen von Interviews zu moralischen Dilemmata ‚am grünen Tisch‘ entwickelt (vgl. Selman, 1984, S. 47), da ein enger sowohl theoretischer als auch empirischer Zusammenhang zur moralischen Entwicklung bereits vermutet wurde. Dieser wird v.a. durch Kohlberg detailliert beschrieben, worauf zu einem späteren Zeitpunkt eingegangen wird (vgl. 2.4.2; Selman, 1984, S. 48; Kohlberg, 1976, S. 125, 128ff).

¹⁰ Untersuchungen zum Schummeln bzw. Täuschen in Bezug auf die Fähigkeit der Perspektivenübernahme siehe z.B. bei: DeVries, 1982, S. 399ff.

1.3.1 Grundlagen und empirische Befunde Selmans

Bis in die siebziger Jahre des 20. Jhdts. hinein war die Frage nach der Entwicklung der Fähigkeit zur (sozialen) Perspektivenübernahme nicht gelöst (vgl. Edelstein und Keller, 1982a, S. 31). Selman postulierte in den 1980er Jahren auf der Grundlage von 200 vorliegenden Interviews zu moralischen Dilemmata ein Entwicklungsmodell des sozialen Verstehens, das er 1984 in seinem Buch *Die Entwicklung des sozialen Verstehens* in Gänze veröffentlichte.

Sein Hauptinteresse lag darin, die Untersuchungen George Herbert Meads¹¹ weiter zu führen sowie zu eruieren, in welchem Zusammenhang die kognitive und die moralische Entwicklung mit der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme stehen. Bei Kindern konnte Selman eine starke Relevanz der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme im Bereich des Sozialverhaltens nachweisen. Dies betrifft v.a. die Lösung von sozialen Interaktionsproblemen, die Kommunikations- und Überzeugungsfähigkeit, das Verständnis für die Gefühle anderer, für Fairness und Gerechtigkeit sowie die Entwicklung moralischen Argumentierens (vgl. Selman, 1982, S. 227).

Selman kommt zu dem Ergebnis, dass es sich bei der Perspektivenübernahme um eine „Form sozialer Kognition [handelt], die zwischen logischem und moralischem Denken steht“ (Selman, 1982, S. 239). Der Aspekt der Kognition betrifft das Verständnis logischer Probleme, in moralischer Hinsicht geht es darum, wie jemand gegenüber anderen handeln, fühlen und denken sollte und die Fähigkeit der sozialen Perspektivenübernahme bezieht sich auf die Gründe, aus denen jemand in bestimmter Art und Weise über andere denkt und anderen gegenüber handelt (vgl. Selman, 1984, S. 301f). Selman geht davon aus, dass eine bestimmte Stufe der sozialen Perspektivenübernahme erreicht sein muss, um die Fähigkeiten der sozialen Kognition auf dem Gebiet der Moral anwenden zu können (vgl. Selman, 1982, S. 239f).

¹¹ Meads Arbeiten zum symbolischen Interaktionismus beinhalten grundlegende Ideen der Entwicklung der Rollenübernahme (vgl. Garz, 2006, S. 45f), welche u.a. die Basis der Überlegungen Selmans darstellen.

In seinen Untersuchungen lehnte sich Selman an die empirische Forschung Kohlbergs an, da sich gerade (moralische) Dilemmata für die Untersuchung der sozialen Perspektivenübernahme besonders gut eignen. Dilemmata fordern eine/n Probandin/Probanden dazu auf, in einer Konfliktsituation die Interessen, Erwartungen und Handlungsvorstellungen aller Beteiligten zu rekonstruieren, die unterschiedlichen Perspektiven zu verstehen und sie miteinander zu koordinieren (vgl. Edelstein und Keller, 1982a, S. 26). Deshalb verwandte Selman für die Überprüfung seines Entwicklungsmodells das klinische Interview nach Kohlberg (vgl. 2.3) in Verbindung mit eigens hierfür erstellten Dilemmageschichten. Die Dilemmata waren standardisiert, die Diskussion offen (vgl. Selman, 1982, S. 228). Während der Interviews standen drei Aspekte im Mittelpunkt (vgl. Garz, 2006, S. 97)¹²:

1. der eigene Standpunkt der/des Befragten,
2. die verschiedenen Standpunkte der einzelnen an der Situation beteiligten Personen und
3. die Beziehung zwischen diesen verschiedenen Perspektiven

Das wohl bekannteste Dilemma Selmans, auf das auch im empirischen Teil dieser Arbeit zurückgegriffen wird, ist die Geschichte von Holly:

„Holly, ein achtjähriges Mädchen, klettert gerne auf Bäume. Sie ist der beste Kletterer in der ganzen Nachbarschaft. Eines Tages fällt sie beim Herabsteigen von dem niedrigsten Ast eines hohen Baumes herunter, tut sich aber nicht weh dabei. Ihr Vater sieht, wie sie herunterfällt. Er ist bestürzt und verlangt von ihr das Versprechen, nicht mehr auf Bäume zu klettern. Holly verspricht es ihm.

Später am gleichen Tag treffen Holly und ihre Freundinnen Sean. Ihr Kätzchen ist auf einen Baum geklettert und kann nicht mehr herunterkommen. Irgendetwas muss sofort unternommen werden, damit das Kätzchen nicht herunterfällt. Holly ist die einzige, die gut genug klettern kann, um an das Kätzchen heranzukommen und es herunterzuholen: sie erinnert sich jedoch an das Versprechen, das sie ihrem Vater gegeben hat“ (Selman, 1984, S. 49).

Durch die Dilemmata sollen die Interviewten ermutigt werden, ihre Theorie über menschliche Beziehungen, Konfliktlösungsstrategien sowie ihre Meinung über Personen, Motive und Gefühle darzulegen (vgl. Selman, 1984, S. 48). Im Folgenden werden nun die fünf Niveaus der sozialen Perspektivenübernahme Selmans dargestellt.

¹² Fragen zur Perspektivenübernahme je Dilemma siehe z.B. bei: Selman, 1982, S. 228ff.

1.3.2 Das Entwicklungsmodell Selmans

Nach Selman entwickelt sich in der mittleren Kindheit und frühen Adoleszenz das konzeptuelle Begreifen sozialer Beziehungen und auch des eigenen Selbst, was sich in drei Hauptfortschritten des Verständnisses der Umwelt und des eigenen Selbst zeigt (vgl. Selman et al. 1982, S. 377):

- Theoretisches Verstehen des Unterschiedes von intentionalen und nicht-intentionalen sozialen Interaktionen (ab ca. 4-6 Jahren)
- Fähigkeit der Reflexion des Selbst entwickelt sich (hinsichtlich dessen, was es tut, warum es das tut und was es dabei fühlt) (ab ca. 6-10 Jahren)
- Entwicklung des Verständnisses für generelle Eigenschaften, Einstellungen und Werte (ab ca. 10-14 Jahren)

Selman unterscheidet im Zuge dieser Annahmen fünf Niveaus¹³ der Entwicklung der sozialen Perspektivenübernahme (Niveau 0 bis Niveau 4), wobei er davon ausgeht, dass „unter natürlichen Bedingungen [...] die Entwicklung des organisierenden Vermögens interpersonalen Verstehens geordnet und sequentiell [verläuft]“ (Selman, 1984, S. 288). Die Altersangaben sind allerdings, wie Selman später anhand von Untersuchungen verschiedener Kinder und deren Entwicklungsverläufen darstellt, lediglich als breit gestreute Orientierungswerte zu sehen (vgl. Selman, 1984, S. 50ff). Zudem differenziert Selman auf jedem Niveau seines Entwicklungsmodells zwischen der Vorstellung von Personen und der Vorstellung von Beziehungen (vgl. Selman, 1984, S. 50ff; Selman, 1982 S. 230ff). Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über das Modell und die zugeordneten Vorstellungen von Personen und Beziehungen der fünf Niveaus:

¹³ In seinem Artikel aus dem Jahr 1982 spricht Selman noch von ‚Stufen‘ ; hier ist (im Sinne der Erklärungen Selmans aus dem Jahre 1984) von ‚Niveaus‘ die Rede, weil die formale und nicht die inhaltliche Ausgestaltung im Vordergrund steht (vgl. Selman, 1984, S. 75f).

Tabelle 1: Niveaus der sozialen Perspektivenübernahme nach Selman (vgl. Selman, 1984, S. 50ff; 1982, S. 230ff¹⁴)

	Alter*	Vorstellungen von Personen	Vorstellungen von Beziehungen
Niveau 0	ca. 3-8	Undifferenziert	Egozentrisch
Niveau 1	ca. 5-9	Differenziert	Subjektiv
Niveau 2	ca. 7-12	Selbstreflexiv/Zweite Person	Reziprok
Niveau 3	ca. 10-15	Dritte Person	Gegenseitig
Niveau 4	ca. 12-E	Tiefenpsychologisch	Gesellschaftlich-symbolisch

*in Jahren; E = Erwachsenenalter

Auf Niveau 0 ist es typisch für Kinder, zwar Gedanken und Gefühle innerhalb des Selbst und anderer erkennen zu können, aber nicht zwischen eigener Wirklichkeit und der anderer zu unterscheiden (vgl. Selman, 1982, S. 240). Die Trennung der eigenen Perspektive von derjenigen anderer ist folglich für das Kind noch nicht möglich. Ebenso setzt das Kind subjektive und psychologische Aspekte mit objektiven und physischen gleich. Es kann zwar Objektives wahrnehmen (z.B. die Mutter schimpft), aber nicht die dahinter stehenden, subjektiven und psychologischen Aspekte. Zu deren Entschlüsselung fehlen dem Kind noch die kognitiven Strukturen. Zusammenhänge von Ursache und Wirkung werden nicht erkannt, was Folgen v.a. auch für Interaktionsprozesse hat. Andere Personen werden auf diesem Niveau der sozialen Perspektivenübernahme als Mittel zum Zweck oder als Hindernis beim Erreichen eigener Ziele betrachtet. Das Kind tritt in Beziehungen sehr ich-bezogen (egozentrisch) auf und weist häufig Wünsche anderer zurück – vor allem dann, wenn diese den eigenen Wünschen zuwider laufen (vgl. Selman, 1984, S. 50, 117f, 128f).

Der Entwicklungsfortschritt auf Niveau 1 ist darin zu sehen, dass nun zwischen physischen und psychischen Aspekten differenziert werden kann, sowie auch beabsichtigte von unbeabsichtigten Handlungen unterschieden werden können. Ebenso findet auch die perspektivische

¹⁴ Hier mit Antwort-Beispielen je Niveau (bzw. Stufe).

Trennung zwischen dem Selbst und anderen statt. Allerdings ist es dem Kind nur möglich, sich entweder auf die eigene oder auf die Perspektive eines anderen zu konzentrieren. Meist hält es in diesem Kontext die Perspektive für richtig, die von der Autorität ausgeht (vgl. Selman, 1982, S. 232). So ist es erklärlich, dass Kinder dieses Niveaus sich häufig einem Stärke-Schwäche-Verhältnis zuordnen, in dem den Bedürfnissen und Gefühlen des Schwächeren kaum eine oder keine Bedeutung zugemessen wird. Reziprozität ist auf diesem Niveau nur insofern gegeben, als angenommen wird, dass Handlungen mit der gleichen Handlung beantwortet werden müssen und ein anderer das genau so tun würde. So wird bspw. Kind A, das von Kind B geschlagen wurde, mit hoher Wahrscheinlichkeit Kind B zurück schlagen (vgl. Selman, 1984, S. 51). Da die jüngsten Kinder der im Folgenden vorzustellenden Untersuchung zehn Jahre alt waren, hatten diese sich vermutlich bereits über das Niveau 1 hinaus weiterentwickelt.

Ab Niveau 2 wird die Reziprozität erheblich erweitert. Hier ist dem Kind nun bewusst, dass innerhalb von Interaktionen Interaktionspartner/innen die Perspektive ihres Gegenübers kennen und dass dies zu Beeinflussungen der eigenen Perspektive oder der des Gegenübers führen kann. Um Absichten und Handlungen anderer zu verstehen, ist das Kind nun in der Lage, sich in die Position der/des Interaktionspartnerin/Interaktionspartners zu versetzen (vgl. Selman, 1982, S. 234), was zu einer neuen Form der Reziprozität führt: „Ich weiß, dass er weiß, dass ich ihn mag“ (vgl. Garz, 2006, S. 98).

Dem Kind ist bewusst, dass jeder Mensch sowohl eine innere als auch eine äußere Realität besitzt. Das Verstehen-Können innerer Prozesse anderer gewinnt somit an Bedeutung. Allerdings ist der Maßstab der Perspektivenübernahme noch das eigene Fühlen und Denken. Zudem können Perspektiven zeitlich nur nacheinander koordiniert werden. Eine wechselseitige Übernahme der Perspektive mehrerer Personen ist noch nicht möglich (vgl. Selman, 1984, S. 52). Auf diesem Niveau sind nun auch Kooperationen denkbar. Allerdings stehen noch immer die eigenen Interessen im Fokus. Eigene Motive und die anderer können nun erkannt und die Möglichkeit der Hierarchisierung in Betracht gezogen

werden. Eine Dritte-Person-Perspektive ist aber noch nicht möglich (vgl. Selman et al. 1982, S. 234).

Dies ändert sich auf Niveau 3. Hier ist das Interesse an einem kommunikativen Prozess sowie einem befriedigenden Ergebnis für sich selbst und die/den Interaktionspartner/in groß (vgl. Selman, 1984, S. 53). In diesem Fall ist die Aufrechterhaltung der Kommunikation wichtiger als die Realisierung der eigenen Bedürfnisse. Es können selbstreflexive Denkprozesse vollzogen werden, da nun die Fähigkeit ausgebildet ist, eine Dritte-Person-Perspektive einzunehmen und somit über die eigene und simultan über die Perspektive des Gegenübers zu reflektieren. Es ist möglich, die Situation und alle beteiligten Perspektiven aus der Vogelperspektive und sogar von einem interesselosen Standpunkt aus zu betrachten. Die Notwendigkeit einer Koordination mehrerer Perspektiven wird erkannt und auch komplizierte Zusammenhänge können gelöst werden (vgl. Selman, 1982, S. 235).

Auf diesem Niveau wird nach Selman im Sinne der moralischen Alltagsregel gehandelt: „Sei zu anderen so, wie du willst, dass sie zu dir seien“ (Selman, 1982, S. 241). Diese Regel erfährt sodann auch im Stufenmodell Kohlbergs und hier auf der 3. Stufe ihre Entfaltung (vgl. 2.2.2.1).

Das 4. und letzte Niveau zeichnet sich dadurch aus, dass subjektive Perspektiven nun nicht mehr nur auf der Basis gemeinsamer Erwartungen beruhen, sondern ebenso durch Regeln, Normen und Werte eines größeren Sozialsystems verankert und hierdurch auch beeinflusst werden. Das soziale System, in welches jedes Individuum eingebettet ist, gleich welcher Kultur es angehört, wird als eine von allen Mitgliedern geteilte Konstruktion angesehen, um die jeder weiß und die ihrerseits Einfluss auf die Perspektiven ausübt. Das Individuum erkennt, dass jede/r an einer Interaktion beteiligte andere sich auf einen gemeinsamen Standpunkt beziehen kann, um auf dieser Grundlage zu kommunizieren, zu handeln und Entscheidungen zu treffen (vgl. Selman, 1982, S. 237). So werden beispielsweise die Folgen einer Handlung im Hinblick auf das Sozialsystem entweder aus einer gesellschaftlichen, einer rech-

tlichen oder auch moralischen Perspektive gesehen, je nachdem, in welchem Raum man sich bewegt (vgl. Selman, 1984, S. 54).

Nach Garz hat Selman mit seinen Niveaus der sozialen Perspektivenübernahme eine Bestätigung bzw. Weiterentwicklung des Modells Meads vorgelegt, welches zur Quintessenz hat, dass sich nur diejenige/derjenige selbst versteht, die/der auch die/den andere/n versteht (vgl. Garz, 2006, S. 100). Im Folgenden soll nun eruiert werden, welche Faktoren die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme begünstigen bzw. hemmen können.

1.3.3 Die Entwicklungsfaktoren

Selman postulierte nicht nur die Niveaus des sozialen Verstehens, sondern wollte sie auch v.a. Erzieher/innen und Psycholog/innen zugänglich machen, um die Förderung der kindlichen Entwicklung zu optimieren (vgl. Selman, 1982, S. 242f). In Bezug auf die Erziehung und den Zusammenhang zwischen Urteil und Handeln rekurriert Selman auf Kohlberg, nach welchem Handlungen umso konsistenter umgesetzt werden, je höher stufig das Urteil ausfällt (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 223).

Die Förderung der Entwicklung soll durch Dilemmata, i.d.R. in Form von kurzen Filmen, erfolgen, die es ermöglichen, soziales Argumentieren von anderen zu verstehen und Standpunkte anderer mit den eigenen zu koordinieren (vgl. Selman, 1982, S. 244). Für die/den Lehrer/in ist es hilfreich, das sozial-kognitive Niveau ihrer/seiner Schüler/innen zu kennen. So kann sie/er diese z.B. vor entmutigenden Aufgaben schützen. Kinder unterhalb des 3. Niveaus haben bspw. noch kein Verständnis zentraler interpersoneller Begriffe, wie z.B. Freundschaft und Vertrauen (vgl. Selman, 1982, S. 245). Darüber hinaus kann durch Feststellung des Niveaus des sozialen Verstehens auf Entwicklungsstörungen geschlossen werden (vgl. Selman et al. 1982, S. 377).

Die Entwicklung von einem zum nächst höheren Niveau geschieht nach den oben bereits beschriebenen Prozessen der Assimilation und Akkommodation nach Piaget (vgl. Oppenheimer, 1982, S. 299). Hierauf

rekurriert auch Silbereisen in seinen Überlegungen zur Frage nach sozial-kognitiv anregenden Interaktionsbedingungen (vgl. Silbereisen, 1982, S. 485f). Wichtig sind hierbei, so Silbereisen, zwei Gesichtspunkte (vgl. ebd.):

1. die Struktur der Umwelt, die ein Optimum an Überforderung bereitstellen muss, und
2. dass das Individuum bestimmte Sachverhalte in seiner Umwelt als problematisch erlebt.

Oppenheimer hat sich in diesem Zusammenhang die Frage gestellt, welche Variablen die Weiterentwicklung beeinflussen könnten. Er kam zu dem Ergebnis, dass sowohl rekursives Denken – als Fähigkeit, Gedanken anderer nachvollziehen und begreifen zu können – sowie das Verständnis von interpersonaler Kausalität – als Fähigkeit, kausale Zusammenhänge zwischen Handlungen von Menschen in sozialen Situationen zu verstehen und auch Ereignisse in Zeitdimensionen ordnen zu können – eine Rolle spielen. Schließlich ist aber ebenso die Vorstellung von Menschen – als Wissen um unterschiedliche Reaktionen verschiedener Menschen in differenten Situationen – von Bedeutung (vgl. Oppenheimer, 1982, S. 302f, 319ff). Dies zeigt nochmals, dass die Perspektivenübernahme, wie von Selman beschrieben, ein mehrdimensionales Konstrukt aus dem Verständnis von Personen und auch Beziehungen darstellt.

In Bezug auf das sich entwickelnde Individuum konnte festgestellt werden, dass die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme von der Intelligenz abhängig ist. Dies bestätigen bspw. Untersuchungen von DeVries, in denen sich hochintelligente, durchschnittlich intelligente und retardierte Kinder mit einem Spiel beschäftigten, in dem eine Perspektivenübernahme gefordert wurde. Die retardierten Kinder schnitten im Gegensatz zu den hoch- und durchschnittlich intelligenten Kindern schlechter ab (vgl. DeVries, 1982, S. 410). Ein Unterschied in der Fähigkeit der Perspektivenübernahme zwischen den hoch- und durchschnittlich intelligenten Kindern war v.a. in Bezug auf das Lebensalter zu erkennen; Geschlechtsunterschiede wurden nicht festgestellt.

Auch Selman konnte durch Überprüfung einer kleinen Stichprobe von 46 weiblichen und 46 männlichen Proband/innen keine signifikanten Geschlechtsunterschiede nachweisen (vgl. Selman, 1984, S. 190).

Nach Untersuchungen von Hollos und Cowan sind Milieuunterschiede bezüglich der Entwicklung der Perspektivenübernahme signifikant. Die Milieus werden eingestuft anhand einer Variable, die angibt, wie stark die sprachliche Interaktion von Kindern mit Gleichaltrigen und ihren Eltern ausfällt (vgl. Hollos und Cowan, 1982, S. 431). Aus einer ländlichen Gegend in Norwegen wurden hierfür Kinder aus weitverstreuten Bauernhöfen, einem Dorf und einer Stadt ausgesucht, was einen Unterschied in der räumlichen Entfernung und folglich auch ein unterschiedliches Ausmaß an Kommunikation mit sich bringt. Der sonstige Hintergrund stellt sich bei allen ähnlich dar: Arbeiterschicht, intakte Familienverhältnisse, vergleichsweise niedriges Einkommen etc. Die Ergebnisse zeigen, dass Stadt- und Dorfkinder ähnliche Ergebnisse erzielen und die Kinder von den Bauernhöfen schlechter abschnitten (vgl. Hollos und Cowan, 1982, S. 446). Hieraus folgern Hollos und Cowan, dass sprachliche Interaktionen und Interaktionen mit Gleichaltrigen einen Einfluss auf die Entwicklung der Perspektivenübernahme haben (vgl. Hollos und Cowan, 1982, S. 449f). Zudem konnte festgestellt werden, dass zur Entwicklung logisch-operativen Denkens weniger Erfahrungen in sprachlich-sozialer Interaktion ausreichen¹⁵, als es für die Perspektivenübernahme der Fall ist (vgl. Hollos und Cowan, 1982, S. 451).

Auch Selman betrachtet Milieuunterschiede, allerdings im Hinblick auf die Schicht und die ‚Rasse‘, wobei im Gegensatz zur Schicht in Bezug auf den Faktor der Rasse keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden konnten (vgl. Selman, 1984, S. 191). Hingegen zeigt die Einteilung von Proband/innen in Arbeiter- und obere Mittelschicht, dass bis zum Alter von elf Jahren Kinder der Arbeiterschicht niedrigere Niveaus erreichen als Kinder der oberen Mittelschicht (vgl. Selman, 1984, S. 188, 201).

¹⁵ Die ‚Bauernhof-Kinder‘ schnitten gleich oder besser ab; hier wird auf die nichtverbale Interaktion sowie zahlreiche Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit der Umwelt hingewiesen (vgl. Hollos und Cowan, 1982, S. 451).

2 Moral

An dieser Stelle kann keine erschöpfende Definition des Begriffs ‚Moral‘ geleistet werden. Die ins folgende Kapitel einführenden Bemerkungen haben lediglich die Funktion, einige Schlaglichter auf den Gebrauch des Ausdrucks zu werfen, sofern er im engeren oder weiteren Kontext mit entwicklungstheoretischen Überlegungen verwendet wird.

Zunächst ist festzuhalten, dass in diesem Kontext – anders als in tendenziell moral-kritischen Denktraditionen – Moral als etwas „Wünschenswertes, nicht etwas Wertneutrales“ (Kohlberg et al. 1984, S. 315), gilt. Moral betrifft primär den Bereich des menschlichen Zusammenlebens, für den sie „ein System von Regeln“ (Piaget, 1973, S. 7) bereit stellt. Diese Regeln normieren menschliches Zusammenleben; sie bilden einen Orientierungsrahmen, der von den verschiedenen Individuen in ihrem Verhalten zueinander eingehalten werden will und der sich dann positiv auf das Wohlergehen aller Beteiligten auswirkt (vgl. Oser und Althof, 2001, S.11; Hopf und Nunner-Winkler, 2007a, S. 11; Herzig, 1998, S. 29). Entsprechend ist unter ‚Moralität‘ die Fähigkeit zu verstehen, moralisch zu handeln (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 11, 243), d.h. sich auf die durch die Moral vorgegebenen Verhaltensnormen festzulegen und diese im eigenen Verhalten umzusetzen (vgl. Greve, 2007, S. 246; Aufenanger, Garz und Zutavern, 1981, S. 10).

Der Ausdruck ‚Ethik‘ wird im alltäglichen Sprachgebrauch oft gleichbedeutend mit ‚Moral‘ verwendet. Nach Horster geht es im Bereich der Ethik um die „Frage nach dem guten und gelungenen Leben“ (Horster, 2009, S. 7, 136), so dass man von hier aus eine Abgrenzung ableiten könnte: Während sich die Moral auf zwischenmenschliches Zusammenleben bezieht, geht es in der Ethik um das Individuum. Ob diese Abgrenzung wirklich treffend ist, sei dahin gestellt – skeptisch macht allein schon die in der Ethik gebräuchliche Differenzierung von ‚Individualethik‘ und ‚Sozialethik‘. Wichtiger erscheint in jedem Fall eine andere Unterscheidung, nämlich diejenige zwischen den Ebenen, auf denen ‚Moral‘ und ‚Ethik‘ anzusiedeln sind: Anders als der Begriff ‚Moral‘, der

sich unmittelbar auf das System verhaltensregulierender Normen bezieht, bezieht sich der Begriff ‚Ethik‘ darüber hinaus auf die Ebene der Reflexion solcher Normen. Insofern lässt sich ‚Ethik‘ mit Horster die Bedeutung von ‚Moralphilosophie‘, ‚Wissenschaft von der Moral‘ zuschreiben (vgl. Horster, 2009, S. 7, 136). In diesem Sinn ist der Ausdruck ‚Ethik‘ umfassender als ‚Moral‘; im Rahmen der Ethik geht es immer auch um „eine bestimmte Vorstellung vom menschlichen Wesen, von der Gesellschaft und vom Wesen der letzten Wahrheit“ (Kohlberg et al. 1984, S. 258). Ethik zielt in diesem Zusammenhang auf eine Reflexion jener Werte¹⁶, die den moralischen Normen zugrunde liegen, die also durch die moralischen Verhaltensregeln¹⁷ geschützt werden sollen.

Im Hinblick auf die der Moral zugrunde liegenden Werte stellt sich die Frage, ob sich so etwas wie ein Zentrum ausmachen lässt, also ein Prinzip, das das System der moralischen Normen gewissermaßen dominiert. Unter Rückgriff auf Kants kategorischen Imperativ in der Selbstzweckformel-Version¹⁸ hat u.a. (vgl. z.B. Kuhmerker, 1996, S. 9; Aufenanger et al. 1981, S. 29f) Kohlberg für die Annahme der Gerechtigkeit als Zentralprinzip plädiert; danach stellt die Gerechtigkeit sowohl für die Gesellschaft als auch für den einzelnen Menschen den Kern der Moral dar (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 240f). Dabei ist zu betonen, dass dieses Prinzip keineswegs von Beginn an im Menschen ‚vorhanden‘ ist. Vielmehr entwickelt sich nach Kohlberg der Sinn für Gerechtigkeit erst allmählich, und zwar so, „daß die Bedürfnisse und Gefühle anderer Menschen zunehmend mehr Beachtung finden und komplexere Vorstellungen von Reziprozität und Gleichheit erkennbar werden“ (vgl. Kohlberg, 1968, S. 26).

Der im Rückgriff auf Kant dargelegte Gedanke eines fundamentalen Prinzips, das erst allmählich vom Individuum verinnerlicht wird und dann schließlich sein Verhalten ganz bestimmt, hat für Kohlbergs Konzeption eine grundsätzliche Bedeutung. Dieser Gedanke hilft nämlich zugleich

¹⁶ Werte: z.B. Treue, Frieden, Lebens etc. (vgl. Horster, 2009, S. 141).

¹⁷ Z.B. die Regel, nach der es Leben zu schützen gilt (vgl. Horster, 2007, S. 7).

¹⁸ „Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest“ (in: Kohlberg, 1968, S. 24).

dabei, moralische Normen von Konventionen bzw. Traditionen zu unterscheiden. In dieser Konzeption sind moralische Normen universell; mit ihnen verbindet sich ein allgemeiner Gültigkeitsanspruch. Andererseits hängt die kulturelle Ausgestaltung dieser Normen aber von Konventionen bzw. Traditionen ab (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 224, 319ff; Horster, 2009, S. 10). Von hier aus ergeben sich in entwicklungspsychologischer Hinsicht drei Stufen: 1. die prä-konventionelle Stufe, auf der sich das Individuum die moralischen Konventionen bzw. Traditionen noch nicht angeeignet hat; 2. die Stufe konventioneller Moral, auf der „man den Regeln, Erwartungen und Konventionen der Gesellschaft oder einer Autorität eben deshalb entspricht und sie billigt, weil sie die Regeln, Erwartungen und Konventionen der Gesellschaft sind“ (Kohlberg, 1976, S. 127); 3. die Stufe post-konventioneller bzw. autonomer Moral, auf der das an konventionelle bzw. traditionelle Regeln gebundene Denken überwunden ist und sich das Individuum statt dessen selbstständig an den zugrunde liegenden Prinzipien orientiert, die es ganz und gar verinnerlicht hat und die nun um ihrer selbst willen ausgeführt werden (vgl. Kohlberg, 1987, S. 31f). Damit entspricht das Handeln auf dieser dritten Stufe dem moralisch guten Handeln nach Kant, nämlich nicht nur das zu tun, was „dem sittlichen Gesetz gemäß sei, sondern es muss auch um desselben willen geschehen“ (Kant, 1999, S. 6).

2.1 Moralische Entwicklung

Moralisches Urteilen entwickelt sich „in der Interaktion durch die Erzeugung kognitiver Konflikte; somit ist Entwicklung selbst das Ziel der Erziehung.“ (Aufenanger et al. 1981, S. 15). Die moralische Urteilskompetenz ist nicht angeboren und stellt für Lempert demnach keine *Grundausrüstung* dar, über die von Geburt an verfügt werden kann (vgl. Lempert, 1988, S. 19). Aber schon im ersten Lebensjahr werden Grundlagen der moralischen Entwicklung gelegt. Wachsen Kinder in einer sicheren und liebevollen Umgebung auf, entsteht auch „das Bedürfnis, zur menschlichen Gemeinschaft zu gehören.“ (Oser und Althof, 2001, Seite 51). Bereits in den ersten Lebensjahren findet Moralerziehung statt. Den Kindern wird gesagt, was falsch und was richtig ist, was sie tun oder lassen sollen. Sie lernen Regeln kennen, diese zu akzeptieren und beginnen, sich in die Gemeinschaft zu integrieren. Etwa ab dem vierten Lebensjahr lässt sich beobachten, dass Kinder sich langsam eine eigene ‚Moralphilosophie‘ erarbeiten. Sie beginnen sich für Erklärungen – warum etwas so ist, wie es ist – zu interessieren und eine eigene Ansicht darüber zu entwickeln.

Die moralische Entwicklung des Kindes hängt von einer Reihe – z.T. schon erwähnter – Faktoren ab. Dazu gehören nach Kohlberg: kognitiver Entwicklungsstand, Teilhabe an der Gesellschaft durch Rechte bzw. Pflichten und verschiedene Möglichkeiten der Rollenübernahme (vgl. Kohlberg, 1968, S. 32ff). Nach Christel Hopf und Gertrud Nunner-Winkler wären weitere Faktoren zu ergänzen, die sich mit den genannten teilweise überschneiden: Qualität von frühen Bindungsbeziehungen, intellektuelle Kompetenz sowie Einflüsse von Kultur und Gleichaltrigen (vgl. Hopf und Nunner-Winkler, 2007a, S. 18f). Neben den Faktoren der Moralentwicklung sind aber auch deren Indikatoren zu erwähnen, also jene Sachverhalte, in denen sich die jeweilige Moralentwicklung äußert. Dazu zählen: das Wissen über Normen, die Anerkennung der Geltung dieser Normen, die Motivation, diese auch zu befolgen, sowie schließlich die moralischen Gefühle (z.B. Scham, Empörung), welche als Bewertungsinstanzen von Handlungen fungieren (vgl. Montada, 2008a, S. 578). Diese moralischen Gefühle sind dem Kind nicht von Beginn an

vertraut; sie bilden sich – bei einer entsprechenden Unterstützung durch die Umwelt – erst allmählich heraus.

Ebenso wenig stehen dem Kind die moralischen Normen von Beginn an zur Verfügung; auch sie müssen ihm nahe gebracht und von ihm verinnerlicht werden. Die Vermittlung und Verinnerlichung dieser Normen kann auf unterschiedlichste Weisen erfolgen bzw. beeinflusst werden (vgl. Montada, 2008a, S. 581ff):

1. durch: Konditionierung
2. durch: Identifikation und Beobachtung
3. durch: familiäre Sozialisation
4. durch: Peer- und andere soziale Gruppen

Montada konstatiert, dass Konditionierung mittels Bestrafung und Belohnung keine Einsicht von Normen garantieren sowie auch z.B. ein machtausübender Erziehungsstil eher verhindern kann, dass eine Norm akzeptiert wird. Hingegen wirkt sich ein induktiver Erziehungsstil ideal auf die Internalisierung von Normen aus. Dem Kind werden Hintergründe erklärt und Konflikte werden besprochen, so dass es sich eine eigene Meinung als selbst gewählte Entscheidungsgrundlage bilden kann (vgl. Montada, 2008a, S. 584). Insofern werden die Normen vom Kind nicht einfach übernommen, sondern zugleich auch aufgrund der eigenen Sicht der Dinge selbst konstruiert (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 37).

Diese Entwicklung verläuft allerdings nicht bei jedem Menschen gleich. So kann nicht davon gesprochen werden, dass jeder Mensch zu einem bestimmten Zeitpunkt seines Lebens als moralisch zu bezeichnen ist. Werte und Normen eines jeden Menschen sind Ausdruck eines individuellen Entwicklungsverlaufes (vgl. Greve, 2007, S. 245). Wenn man gleichwohl ein Grundmuster hinter den individuell variierenden Verläufen erschließen möchte, wird eine entwicklungspsychologische Perspektive auf dieses Thema unumgänglich. Aufbauend auf Piagets Theorie der moralischen Entwicklung hat Kohlberg einen entsprechenden Beitrag geleistet: Kohlberg postulierte eine Entwicklungstheorie, in wel-

cher die Genese der Strukturen des moralischen Denkens im Fokus steht (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 44). Nach Kohlberg hängt die Entwicklung zu einem ‚moralischen Selbst‘ von beidem ab, sowohl von der Umwelt wie vom sich entwickelnden Subjekt; ebenso wie bei der kognitiven Entwicklung und bei der sozialen Perspektivenübernahme geht es um eine Konsequenz aus Interaktions- und Konstruktionsprozessen (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 224f, Aufenanger et al. 1981, S. 37ff).

2.2 Theorien der moralischen Entwicklung

Im folgenden Kapitel geht es um zwei bedeutende Ansätze zur moralischen Entwicklung, zunächst um den von Piaget, anschließend um den von Kohlberg. Kohlberg lehnte sich an die Theorie des moralischen Urteils beim Kind von Piaget an und knüpfte auch an sein Wissenschaftsprogramm des ‚Strukturalismus‘ bzw. genauer der ‚Strukturgenese‘ an (vgl. Garz, 2006, S. 67f). Ein strukturgenetischer Ansatz beinhaltet eine Strukturidee, die den Gedanken der Entwicklung beschreibt (vgl. ebd). Bischof betont in diesem Zusammenhang die sachimmanente Entfaltungslogik des Ansatzes von Piaget – das Subjekt erarbeitet sich die Entwicklungsschritte selbst (vgl. Bischof, 2009, S. 171). Als wichtigstes Kriterium für Strukturstufen galt für Piaget das der ‚strukturierten Ganzheit‘ (vgl. Kohlberg u.a., 1984, S. 263). Eine Struktur ist zu beschreiben als „ein System von Transformationsgesetzen, die Aufbau und Ablauf von Denkoperationen bestimmen“ (Kohlberg u.a., 1984, S. 264).

Bevor nun beide Theorien vorgestellt werden, sei aber auf zwei Punkte verwiesen, hinsichtlich derer Kohlberg in der neueren Diskussion in besonderer Weise auf Kritik gestoßen ist. Diese beiden Punkte betreffen zum einen Kohlbergs Vorstellung von den Entwicklungsstufen (1) und zum anderen seine Auffassung vom moralischen Urteil (2).

Zu 1: Da Kohlberg wie Piaget in seiner Theorie von kognitiven Veränderungsprozessen qualitativer Art ausging, lehnte er sich an die von Piaget postulierten Entwicklungskriterien an. In diesem Zusammenhang sei an zwei wichtige Merkmale der Entwicklungsstufen erinnert (vgl. Kohlberg und Kramer, 1969, S. 48; Kohlberg, 1973, S. 85; Oser und Althof, 2001, S. 69f; Montada, 2008a, S. 596):

- Die Stufen stellen je strukturelle Einheiten dar; durch ihre eigene Struktur sind sie jeweils von der vorherigen und der nachfolgenden zu unterscheiden.
- Die Stufenentwicklung ist i.d.R. irreversibel; es findet also keine Regression von höheren auf niedrigere Stufen statt, jedoch kann stets auf die Denkstrukturen vorheriger Stufen zurückgegriffen werden.

Nur wenn diese Kriterien erfüllt sind, handelt es sich nach Kohlberg um ‚wirkliche‘ Stufen (vgl. Kohlberg, 2007b, S. 91).¹⁹ Genau an diesem Punkt setzt jedoch die Kritik Georg Linds an, auf die an späterer Stelle (Kapitel 2.5.2) noch intensiver einzugehen ist. Lind wendet sich gegen die pauschale Behauptung der Irreversibilität. Er meint, dass der Mangel an kognitiver Stimulation durch fehlende Bildungsprozesse durchaus zu Regressionen führen könne.

Zu 2: Kohlbergs Vorstellungen von moralischen Urteilen basieren auf der Grundlage von deontischen, sich auf Rechte und Pflichten beziehenden Urteilen (vgl. Hößle, 2001, S. 20). Die moralische Urteilskompetenz definiert Kohlberg in Übereinstimmung mit Kant als das Vermögen, Entscheidungen und Urteile zu treffen, die moralisch sind, d.h. auf inneren Prinzipien beruhen, und in Übereinstimmung mit diesen Urteilen zu handeln (vgl. Kohlberg, 1964, S. 425).

Kritisch gegen Kohlbergs Definition der moralischen Urteilskompetenz, die sich ganz auf der kognitiven Ebene bewegt, macht Lind geltend, dass sich Urteilskompetenz „weder alleine durch das Verhalten, noch alleine durch das zugrunde liegende Denken definieren [lässt], sondern immer nur durch beides“ (Lind, 2002, S. 25) und dies auch nur unter der Prämisse der konsistenten und differenzierten Anwendung (vgl. Lind, 2002, S. 27). Für Lind ist die Theorie Kohlbergs unvollständig und behandelt lediglich einen von zwei zusammengehörenden Teilen des moralischen Urteils. Dies wird noch näher erläutert (vgl. 2.5.3).

Zu Kohlbergs Verständnis der moralischen Urteilskompetenz sei noch angemerkt, dass er diese Begrifflichkeit in seiner Theorie der moralischen Entwicklung weniger als Bildungsbegriff, wie er gegenwärtig genutzt wird, sondern eher im Sinne der Überwindung des Behaviorismus nutzt. Er soll ausdrücken, dass Moral nicht allein etwas ist bzw. sein

¹⁹ Kohlbergs Stufentheorie ist eine Theorie der harten, logischen Stufen. Bei der Entwicklung handelt es sich um eine Umwandlung von einfacheren, kognitiven in differenziertere, umfassendere und komplexere Stufen (vgl. Hößle, 2001, S. 16). Im Gegensatz hierzu sind weiche Stufen die der Ich-Entwicklung nach Loevinger oder der Identitäts-Entwicklung nach Erikson (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 256ff).

sollte, was von der Gesellschaft übernommen wird, sondern etwas, das sich individuell entwickelt (vgl. Weyers, 2004, S. 24f).

2.2.1 Piagets Theorie des moralischen Urteils beim Kind

Piagets Untersuchungen zum moralischen Urteil des Kindes liegen zeitlich vor seinen weitaus populäreren Untersuchungen der kognitiven Entwicklung. Sie wurden zum ersten Mal im Jahr 1932 veröffentlicht und resultieren aus Beobachtungen seiner drei Kinder (geboren: 1925, 1927, 1931). Nach Piaget verlaufen die Entwicklung der Moral und die Entwicklung des logischen Denkens parallel. So ist „die Moral [...] ebenso eine Logik der Handlung, wie die Logik eine Moral des Denkens ist. Die moralische Entwicklung des Kindes zu verstehen bedeutet also zugleich, seine logische Entwicklung zu verstehen“ (Piaget, 1986, S. 106).

Piagets Theorie zum moralischen Urteil beim Kind entsprang u.a. dem Interesse an Kants Arbeiten. In seinen Untersuchungen geht es Piaget um Spielregeln. Dabei konzentriert er sich auf diejenigen Regeln, die die Kinder selbst geschaffen haben, so dass nicht das bloße Übernehmen der Vorschriften einer elterlichen Autorität im Vordergrund steht (vgl. Heidbrink, 1996, S. 45). Er führt seine Analyse der kindlichen Moralentwicklung am Murnelspiel durch, das nach den eigenen Regeln der Kinder gespielt wird (vgl. Piaget, 1973, S. 8).

Auch Kohlberg betont, dass durch normgerechtes Verhalten, Reuegefühle bei Regelverletzungen, den Stand der Internalisierung einer Regel und die Fähigkeit, Urteile auf dieser Basis zu bilden, Rückschlüsse auf die Entwicklung der Moral gezogen werden können (vgl. Kohlberg, 1968, S. 8). Piaget gelingt es, durch Beobachtung des Praktizierens der Regeln²⁰ des Murnelspiels zu Aussagen über die Entwicklung des Bewusstseins von Regeln zu kommen. Hierzu setzt er sowohl die naturalistische Methode – als Beobachtung unter natürlichen Bedingungen – wie auch die klinische Befragung mit sprachlich einfachen Fragestellun-

²⁰ Vier Stadien der Regelpraxis: 1. Einfache individuelle Regelmäßigkeiten, 2. Nachahmung der Großen und Egozentrismus, 3. Zusammenarbeit, 4. Interesse für die Regel als solche (nachzulesen bei: Piaget, 1973, S. 25-49).

gen ein. Er teilt sodann die Entwicklung in drei Stadien ein, wobei er betont, dass es

„zum Zwecke der Darstellung [...] bequem [ist], die Kinder in Altersklassen oder Stadien einzuteilen. Die Wirklichkeit stellt sich jedoch als eine ununterbrochene Kontinuität dar, welche überdies nicht gradlinig ist und deren allgemeine Richtung sich nur bei einer Schematisierung der Dinge und Vernachlässigung der die Einzelheiten unendlich komplizierenden Schwankungen herausarbeiten lässt“ (Piaget, 1973, S. 23).

Das *Vormoralische Stadium* ist der Altersspanne von ca. null bis drei Jahren zuzuordnen. Regeln werden als nicht zwingend angesehen und es kann noch nicht von einem ‚Bewusstsein‘ für Regeln gesprochen werden (vgl. Piaget, 1973, S. 49). Das Kind übernimmt Regeln unbewusst durch Vorgaben von außen oder soziale Interaktionen und imitiert diese (vgl. Lind, 2002, S. 55). Es findet eine sehr begrenzte, nur durch Ritualisierung von Verhaltensweisen bestimmte (vgl. Heidbrink, 1996, S. 48), Regelbildung statt, die eher dem kindlichen Vergnügen dient, als dass sie verpflichtend ist oder moralischen Charakter besitzt.

Dies ändert sich mit dem *Heteronomen Stadium* (ca. 4-9 Jahre), in dem Regeln als ‚heilig‘ und unantastbar angesehen werden (vgl. Piaget, 1973, S. 53ff). Kinder in diesem Stadium können schon sinnvoll mit der Sprache umgehen und ihre Umwelt nachahmen. Dieses Stadium ist das nach Piaget interessanteste, weil widersprüchlichste: Das Kind steht zwischen dem Spielen, so wie es ihm gefällt, und einer Art ‚mystischer‘ Achtung vor den Regeln – es steht auf der Grenze zwischen Willkür und unbedingtem Gehorsam. Ein „extremer Konservatismus des Bewusstseins verbindet sich mit einer verblüffenden Lockerheit des Verhaltens“ (Heidbrink, 1996, S. 48). So ist das Kind „eingeschlossen in seinem Ich, während es zugleich glaubt, am Leben der Gruppe teilzunehmen“ (Piaget, 1986, S. 109).

Im Übergang zum *Autonomen Stadium* fangen Kinder an, nach Übereinstimmungen und Gemeinsamkeiten von Regeln zu suchen. Sie beginnen sich an Gemeinschaftsregeln zu halten und lernen, dass Regeln ein auf gegenseitigem Übereinkommen beruhendes Gesetz darstellen (vgl. Piaget, 1973, S. 66ff; Piaget, 1986, S. 109). So zeigt sich im Alter von ca. zehn Jahren eine Umkehrung der Unterordnung unter vorhan-

dene Regeln hin zur Autonomie – in Form von selbst gestalteten und durchgesetzten Regeln. Das Kind akzeptiert nun Regeln, sobald alle die Möglichkeit hatten, diesen zuzustimmen oder sie abzulehnen (vgl. Montada, 2008a, S. 587). Die Regeln können nun demokratisch abgestimmt werden (vgl. Heidbrink, 1996, S. 50). Zudem erlischt die Vorstellung überzeitlicher Regeln und das Regelbewusstsein unterscheidet sich nicht mehr von dem der Erwachsenen. Dieser letzte Punkt warf Kritik an Piagets Modell auf, die auch er nicht gänzlich ausräumen konnte (vgl. Heidbrink, 1996, S. 51).²¹ So schreibt Piaget auch der Gerechtigkeit zu, sich eher in einer Kindergesellschaft entwickeln zu können als unter dem Einfluss von Erwachsenen, was seiner Meinung nach in der moralischen Erziehung durch die Möglichkeit der Selbstbestimmung und Regeln des Zusammenlebens eine wesentliche Rolle spielt (vgl. Piaget, 1986, S. 116).

Für Kohlberg handelt es sich in Piagets theoretischem Modell primär um eine Bewegung von der prä-moralischen über die heteronome zur autonomen Moral (vgl. Kohlberg, 2007a, S. 27f). Seine eigenen Untersuchungen zum moralischen Urteil seien als eine Erweiterung des Modells Piagets anzusehen (vgl. Kohlberg, 1996a, S. 27).

2.2.2 Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung

Das Interesse Kohlbergs an der Moralpsychologie lässt sich teilweise aus seiner Biographie ableiten. Kohlberg wurde 1927 in Bronxville, New York, geboren und wuchs in einer jüdischen Gemeinde auf. Nach Abschluss seiner Internatszeit trat er der Handelsmarine bei. 1945 wurde er in Europa Zeuge dessen, was der Krieg hinterlassen hatte: „Hier fand ich nicht nur Zerstörung und Grauen, sondern eine Ungerechtigkeit, wie sie die Welt noch nicht gesehen hat“ (Kohlberg, 1996a, S. 22). Nach dem 2. Weltkrieg schmuggelte er jüdische Flüchtlinge nach Palästina, wurde bei einem solchen Einsatz von britischen Einheiten gefasst und saß zwei Jahre auf Zypern im Gefängnis. Die Erfahrungen warfen bei Kohlberg moralische Fragen auf, die er als „Probleme der Gerechtigkeit“

²¹ Weitere Kritikpunkte sind auch nachzulesen z.B. bei: Kohlberg, 1968, S. 22ff.

(Kohlberg, 1996a, S. 23) ansah.²² Die Frage nach einer universellen Moral reifte in ihm. 1947 immatrikulierte er sich an der University of Chicago, er studierte Psychologie sowie Philosophie und beschäftigte sich eingehend mit Kants Ethik. Das Studium schloss er binnen zwei Jahren ab.²³ Seine Promotion, welche die ersten Untersuchungen zur moralischen Entwicklung bei Jugendlichen anhand von männlichen Amerikanern im Alter zwischen zehn und 16 Jahren enthielt, beendete er 1958. Anschließend weitete er seine Untersuchungen auf Erwachsene aus, um festzustellen, ob es die von ihm angenommene universelle Moral wirklich gibt. Er resümierte bei einem Vortrag im Oktober 1985, dass inzwischen

„über fünfzig interkulturelle Untersuchungen über die Stufenentwicklung der Moral durchgeführt worden [sind]. Um die Ergebnisse in einem Satz zusammenzufassen: die ersten vier Stufen lassen sich in fast allen Kulturen finden; die fünfte Stufe trifft man in allen komplexen städtischen Kulturen und in Ländern mit hochentwickelten Bildungssystemen an“ (Kohlberg, 1996a, S. 28).

Kohlberg hatte unter anderem Professuren an den Universitäten von Yale, Palo Alto, Chicago und Harvard inne und gründete 1974 das *Center for Moral Education*. Zwei Jahre zuvor hielt er sich zu Forschungszwecken im Süden von British Honduras auf und infizierte sich dort mit einem Parasiten, der zu einer unheilbaren Krankheit führte. Er wählte auf Grund dessen 1987 den Freitod und ertränkte sich im Atlantik.

Kohlbergs Moraltheorie entstand in einer Zeit, in der er sich einer doppelten Ablehnung gegenüber sah. Gerade in den 50er Jahren des 20. Jhdts. war die verhaltenstheoretische Psychologie auf dem Höhepunkt, so dass sowohl seine Neubelebung der Zusammenführung von Philosophie und Sozialwissenschaften auf Ablehnung stieß wie auch sein Forschungsgegenstand, die Untersuchung der moralischen Entwicklung. Die zeitgenössische Psychologie hatte sich abgewandt von den Themen der inneren, psychischen Prozesse. Zudem stützte er sich auf

²² Zum Beispiel Gewalt als Mittel für vermeintlich gerechte Ziele einsetzen (vgl. Kohlberg 1996a, S. 23).

²³ Nach diesem Studium arbeitete Kohlberg als Assistent in der klinischen Psychologie. Während dieser Zeit erfuhr er ein Erlebnis, das ihn prägen sollte: eine paranoide Patientin fühlte sich vom Chefarzt verfolgt und aufs Korn genommen, woraufhin dieser Elektroschicks verordnete (vgl. Kohlberg, 1996a, S. 25).

den Strukturalismus und den Interaktionismus, was es ihm nicht einfach machte, denn zur Zeit der Veröffentlichung seiner ersten Arbeit (1955) galt Piagets Strukturalismus als nicht mehr aktuell (vgl. Garz, 2006, S. 88).

Kohlbergs Definition der Moral gründet auf dem Prinzip der Gerechtigkeit, woraus entsprechende Normen abgeleitet werden können. Diesbezüglich lehnt er sich an den sozialen Sinn der Gerechtigkeit nach Rawls an, welcher sich wiederum auf Kant bezogen hat (vgl. Hößle, 2001, S. 17, 19). Kohlbergs Theorie über die moralische Entwicklung enthält sechs Stufen des moralischen Urteils. Sie gründet auf der Entwicklungspsychologie Deweys und den Untersuchungen Piagets. Nach Detlef Garz hat er schon 1963 sein Forschungsprogramm so fixiert, dass er diesem – trotz Ausweitungen und Veränderungen – im Grunde verhaftet blieb (vgl. Garz, 2006, S. 101). Kohlberg wollte herausfinden, wie Lösungen zu moralischen Problemen gefunden werden und was die Bedingungen für den Aufbau, die Verwendung und die Transformation eines bestimmten Urteilmusters sind. Er wusste, dass alle Menschen über diese moral-kognitiven Muster verfügen, aber nicht, *wie* sie zu ihrem Urteil gelangen. Um das herauszufinden, erdachte er Problemsituationen, die in allen Lebensbereichen zu finden sind. Die Aufdeckung oder Vertuschung einer Straftat und die Auseinandersetzung mit dem Kriegsdienst sind nur zwei Beispiele. Ihm ging es dabei weniger um die letztendlich getroffene Entscheidung als vielmehr um die ihr zugrunde liegenden Prinzipien (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 224, 343).

2.2.2.1 Die Niveaus des moralischen Urteils nach Kohlberg

Die sechs Stufen Kohlbergs sind in drei Niveaus mit je zwei Stufen zu unterteilen. Das präkonventionelle Niveau entspricht dem eher kindlichen Denken, das konventionelle Niveau entspricht dem Denken der meisten Jugendlichen und Erwachsenen. Das postkonventionelle Niveau kann nur von einer Minderheit Erwachsener, und zwar erst ab dem 20. Lebensjahr, erreicht werden (vgl. Kohlberg, 1976, S. 126). Der Begriff ‚konventionell‘, welcher in allen drei Bezeichnungen der Niveaus zu finden ist, meint, dass Regeln, Erwartungen und Konventionen der Ge-

sellschaft oder einer Autorität im Fokus stehen (vgl. Kohlberg, 1976, S. 127). So werden die drei Niveaus moralischer Urteilskompetenz „in der Regel nach ihrem Verhältnis zu jenen sozialen Normen, die dem Einzelnen durch seine Mitgliedschaft in bestimmten Gruppen, Institutionen und in einer bestimmten Gesellschaft vorgegeben sind [...], bezeichnet“ (Lempert, 1988, S. 29).

Die Perspektive des präkonventionellen Niveaus ist diejenige, in der die eigenen Interessen zumeist im Vordergrund stehen. Lempert bezeichnet dieses Niveau als ‚egozentrisch‘ und betont, dass es sich hierbei weniger um Egoismus als vielmehr um eine Befangenheit im Ich handelt, wodurch Interaktionspartner/innen nicht als Subjekte, sondern lediglich als Objekte des eigenen Wollens betrachtet werden (vgl. Lempert, 1988, S. 21).

Das konventionelle Niveau hingegen zeichnet sich dadurch aus, dass die/der Akteur/in eher in die entgegengesetzte Richtung verfällt und sich Pflichten und Erwartungen unterordnet, wobei diese nicht nur gesellschaftlicher, sondern auch z.B. religiöser Art sein können (vgl. Gielen und Lei, 1996, S. 46). Das Individuum auf diesem Niveau urteilt als soziales Wesen und orientiert sich an den Bedürfnissen und Interessen anderer.

Das postkonventionelle Niveau ist als sehr komplex zu beschreiben. Zusammengefasst definiert es Heidbrink als

„auf Werten und Prinzipien [beruhend], die unabhängig von der Autorität der diese Prinzipien vertretenden Gruppe oder Personen und unabhängig von der eigenen Identifizierung mit diesen Gruppen gültig und anwendbar sind“ (Heidbrink, 1996, S. 64).

Es kann vorkommen, dass eben diese Prinzipien mit den gesellschaftlichen Konventionen in Konflikt geraten. In diesem Fall hält sich das Individuum an das Prinzip und nicht an die Konventionen (vgl. Kohlberg, 1976, S. 127).

Die sechs Stufen, die den drei Niveaus zugeordnet sind, werden im Folgenden nach der jeweils charakteristischen soziomoralischen Orientierung gekennzeichnet (vgl. Gielen und Lei, 1996, S. 43):

Tabelle 2: Niveaus und Stufen des moralischen Urteils nach L. Kohlberg (vgl. Kohlberg und Kramer 1969, S. 52f; Gielen und Lei, 1996, S. 44f; Garz, 2006, S. 101ff, Oser und Althof, 2001, S. 48ff)

Präkonventionelles Niveau	1. Stufe: Orientierung an Strafe und Gehorsam
	2. Stufe: Instrumentell-relativistische Orientierung
Konventionelles Niveau	3. Stufe: Orientierung an zwischenmenschlicher Harmonie
	4. Stufe: Orientierung an Gesetz, Ordnung und Gewissen
Postkonventionelles Niveau	5. Stufe: Legalistische Sozialvertrags-Orientierung
	6. Stufe: Orientierung an universellen, ethischen Prinzipien

Die jeweils zweite Stufe eines Niveaus stellt eine fortgeschrittene und besser organisierte Variante der vorangegangenen dar (vgl. Kohlberg, 1976, S. 127). Bei den Stufen des moralischen Urteils nach Kohlberg verhält es sich in Bezug auf die Zuordnung zu Altersstufen so, dass „die Theorie der moralischen Entwicklung die Stufen gerade nicht mit dem Alter koppelt, sondern lediglich die sequenzartige Abfolge der Stufen postuliert“ (Hößle, 2001, S. 24). Nach Oser zeigen zahlreiche Untersuchungen, dass Fünft- und Sechstklässler sich im Durchschnitt auf den Stufen 1 und 2, Sekundarstufen-Schüler/innen auf den Stufen 2 und 3 und Jugendliche sowie junge Erwachsene auf den Stufen 3 und 4 befinden, wobei es zu Abweichungen kommen kann (vgl. Oser, 2001, S. 75). Die Verteilung über das gängige Entwicklungsmerkmal des Alters zeigt sich für die Stufen 1-5 folgendermaßen²⁴:

²⁴ Aus welchem Grund vermutlich die Stufe 6 hier nicht aufgeführt ist, wird im Punkt 2.5.4 erläutert.

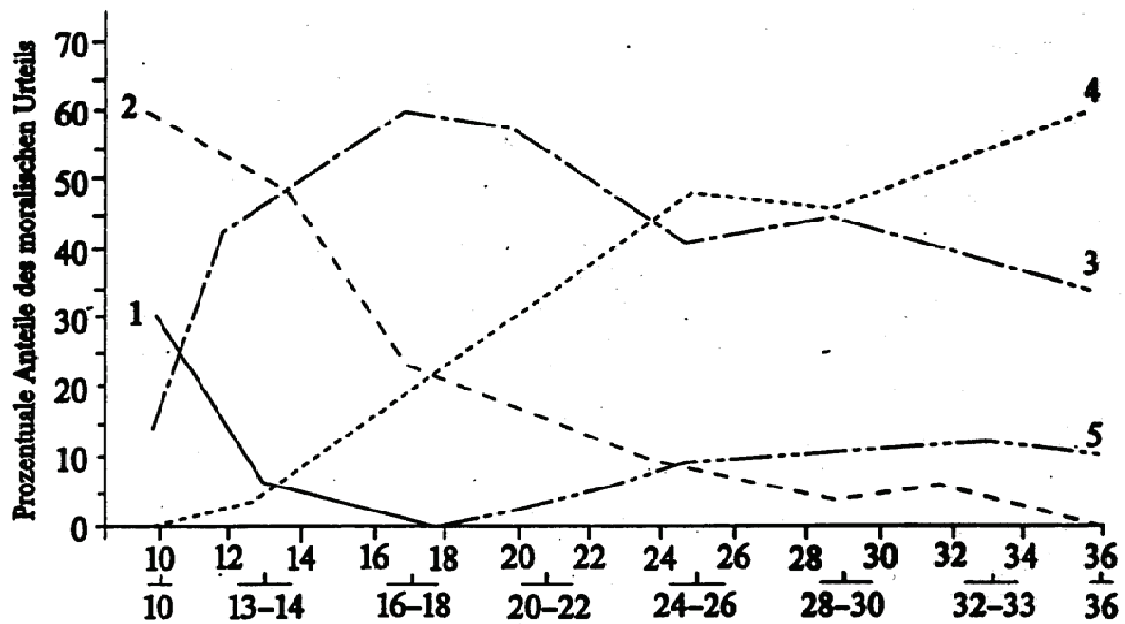


Abbildung 2: Mittlere Prozentwerte des moralischen Urteils auf jeder Stufe für jede Altersgruppe (Abbildung entnommen aus: Oser und Althof, 2001a, S. 80; nach Colby, Kohlberg, Gibbs und Liebermann, 1983, S. 46)

Insgesamt befinden sich ca. 80% der Bevölkerung von Industriestaaten auf dem konventionellen Niveau (vgl. Aufenanger et al. 1981, S. 64). Auch Kohlbergs Studien haben ergeben, dass die meisten Menschen sich auf den Stufen 3 und 4 befinden, wobei Stufe 3 eher den Frauen und Stufe 4 eher den Männern zugeordnet ist (vgl. Kohlberg und Kramer, 1969, S. 63.). Diese Ansicht führte zu weitreichenden Diskussionen um eine weibliche und eine männliche Moral, worauf zu einem späteren Zeitpunkt noch eingegangen wird (vgl. 2.5.6).

2.2.2.2 Die Stufen des moralischen Urteils nach Kohlberg²⁵

Um einer Person eine Stufe des moralischen Urteils ‚zuzuordnen‘²⁶, werden ihre Begründungen für Entscheidungen untersucht. Das heißt: Nicht die von dieser Person getroffene Auswahl einer Handlungsmöglichkeit gilt als relevant für die Stufenzuordnung. Entscheidend ist vielmehr die von dieser Person gebotene Begründung, an der sich nach Kohlberg die Struktur des moralischen Urteils zeigt (vgl. Kohlberg, 1987,

²⁵ Weitere und auch ausführlichere Erklärungen zu den Stufenmerkmalen sind zu finden bei: Kohlberg, 1968, S. 26-29, 1973, S. 93 und Antwortbeispiele zu jeder Stufe bei: Oser und Althof, 2001a, S. 48ff; Garz, 2006, S. 101ff; Heidbrink, 1996, S. 62ff; Montada, 2008, S. 594f.

S. 30). Dabei ist zu beachten, dass es auf jeder Moralstufe ein Interesse an Gerechtigkeit gibt. Nur die jeweiligen Ausprägungen dieses Gerechtigkeitsverständnisses sind voneinander zu unterscheiden (vgl. Kohlberg, 1987, S. 33).

Bezüglich der Stufe 1 meint der Begriff ‚Gerechtigkeit‘ die Bestrafung des Bösen. Moralische Urteile hängen noch vom Prinzip des Gehorsams und der Vermeidung von (zumeist physischen) Konsequenzen ab (vgl. Herzig, 1998, S. 59). Kinder dieser Stufe wissen nur, dass sie etwas falsch gemacht haben, wenn sie bestraft werden. Es werden „moralische Anforderungen strikte nach den Buchstaben, nicht nach dem Sinn erfüllt“ (Garz, 2006, S. 102). Beispielsweise denken diese Kinder, dass es in Ordnung ist zu stehlen, solange sie nicht erwischt werden. Als richtig wird der blinde Gehorsam gegenüber Autoritäten und Regeln angesehen (vgl. Aufenanger et al. 1981, S. 63).

Für Stufe 2 ist charakteristisch, dass es Ansätze von Gerechtigkeitssinn und Gegenseitigkeit gibt, die eigenen Interessen jedoch noch im Vordergrund stehen. Ein Kind dieser Stufe würde z.B. der Mutter nur im Haushalt helfen, wenn es dafür etwas bekommt. Kohlberg bezeichnet dies als ‚Markt-Beziehung‘ (vgl. Kohlberg, 1987, S. 26). Kinder dieser Stufe denken zwar auch schon an ihr Gegenüber, jedoch steht die eigene Bedürfnisbefriedigung an erster Stelle.

Das Denken der Stufe 3 zeichnet sich durch die Orientierung an den Interessen und Erwartungen gegenüber dem nahen Umfeld, wie den Freunden und der Familie, aus (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 56f). Menschen, die des Stufe-3-Denkens fähig sind, ist es wichtig, was über sie gedacht wird und dass der Gemeinschaftsgedanke nicht außer Acht gerät. Sie würden z.B. etwas tun, um besser angesehen zu sein, und fänden es egoistisch, nur an sich zu denken (vgl. Herzig, 1998, S. 60).

Ab der 4. Stufe erweitert sich diese Perspektive von persönlichen Beziehungen auf Systeme wie den Staat oder bestimmte Gruppen. „Die Gesetze gewinnen an Bedeutung, die Verantwortung tritt in den Vordergrund und die ehemals stark gefühlsmäßige Besetzung wird in der Regel zugunsten einer eher rationalen Sichtweise abgebaut“ (Aufenanger et al. 1981, S. 64). Das System, das nun ins Blickfeld kommt, muss

nach Kohlberg und Candee nicht unbedingt die Gesellschaft im eigentlichen Sinne sein, es kann sich auch um eine Gruppierung mit z.B. religiöser oder humanistischer Orientierung handeln (vgl. Kohlberg und Candee, 1984, S. 480).

Ab der 5. Stufe ist der Egozentrismus grundsätzlich überwunden. Diese Stufe bildet, so Herzig, den ersten Schritt zu prinzipiengeleitetem Denken (vgl. Herzig, 1998, S. 61). Hier ist es den Menschen wichtig, das Beste für möglichst Viele zu erreichen. Das System wird als ein Gesellschaftsvertrag angesehen, der verändert werden kann, da er reflektiert und deshalb nicht mehr fraglos als richtig angesehen werden muss (vgl. Garz, 2006, S. 104; Kohlberg, 1987, S. 33). Nur Menschen- und Grundrechte sind nicht verhandelbar. Nach Oser und Althof kann das Denken des postkonventionellen Niveaus insgesamt kein auf konkreten Werten fußendes sein, sondern nur ein auf Prinzipien beruhendes (rekurrierend auf Kants Kategorischen Imperativ: vgl. Oser und Althof, 2001, S. 60), was die Frage aufwirft, ob dieses Niveau ebenso wie die vorangegangenen auch in zwei Stufen unterteilt werden sollte. Das Denken der 6. und letzten Stufe orientiert sich, der 5. Stufe folgend, an allgemeingültigen, ethischen Prinzipien. Es handelt sich nicht um konkrete Regeln, sondern um die Prinzipien der Gerechtigkeit, Gegenseitigkeit und Gleichheit, welche Oser und Althof bereits der 5. Stufe zuordnen (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 60; Weyers, 2004, S. 32f). Bei Problemen würde ein Mensch dieser Stufe zunächst versuchen, sich in jede Position der anderen an dieser Situation beteiligten Menschen zu versetzen, alle Ansprüche zu überdenken und erst dann zu handeln. Dies wird bei Kohlberg auch als die ‚ideale Rollenübernahme‘ bezeichnet (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 344).

Fraglich bleibt nun zunächst, wie diese Stufen festzustellen sind, wie also die Messung des moralischen Urteils funktioniert, außerdem, wodurch diese Weiterentwicklung begünstigt werden kann und wie die Entwicklung von einer zur nächsten Stufe stattfindet.

2.3 Die Messung des moralischen Urteils

Kohlberg untersuchte mittels moralischer Dilemma-Geschichten die Prinzipien-Orientierung von Urteilen in einer Anforderungs-Situation (vgl. Kohlberg, 1973, S. 102f). Unter einem moralischen Dilemma wird verstanden: „die Wahl zwischen zwei Verhaltensalternativen, wenn beide eigenen moralischen Prinzipien widersprechen und es keine dritte Alternative gibt“ (Lind, 2009, S. 79). Es handelt sich um fiktive (hypothetische) Geschichten, da tatsächlich erfahrene Konflikte aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungswerte von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nicht zugleich für alle einsetzbar sind und so die Vergleichbarkeit der Antworten in einer Längsschnittstudie nicht gegeben wäre. Mit Dilemmata arbeitet jede der drei gängigsten Methoden der Erfassung des moralischen Urteils. Hierbei handelt es sich um das Moral Judgement Interview nach Kohlberg (MJJ), den Defining Issue Test (DIT) nach James Rest und den Moralisches-Urteil-Test (MUT) nach Lind. Da sich diese Arbeit auf eine modifizierte Form des MUT als quantitatives Messinstrument stützt und ein Vergleich des MUT und des DIT vorhanden ist (vgl. Schmitt, 1982), wird auf die Vorstellung des DIT hier verzichtet und auf den MUT zu einem späteren Zeitpunkt genauer eingegangen (vgl. 5.1.1). Im Folgenden wird das Verfahren des MJJ erläutert, da es als qualitatives Instrument die Basis für die hieran anknüpfenden quantitativen Instrumente darstellt.

Bei Kohlbergs MJJ handelt es sich um ein halbstrukturiertes Interviewverfahren, zu dem das Auswertungsverfahren seit 1958 u.a. aufgrund mangelnder Objektivität zweimal grundlegend überarbeitet wurde, bis schließlich Mitte der 80er Jahre die endgültige Form – das *Standard Issue Scoring System* – feststand (vgl. Colby und Kohlberg, 1987, S. 38ff; Gielen und Lei, 1996, S. 91f). In jedem Interview werden drei moralische Konfliktsituationen vorgestellt, die folgende Themen ansprechen: Leben, Gesetz, Gewissen, Strafe, Vertrag und Autorität. Hierauf folgen neun bis zwölf standardisierte Fragen, die die/den zu Interviewende/n anregen sollen, Rechtfertigungen und Gründe für ihre/seine zunächst spontan geäußerte Meinung darzulegen (vgl. Hößle, 2001, S. 55f).

Um die Stufenzugehörigkeit zu ermitteln, stellten Kohlberg und seine Mitarbeiter die Proband/innen vor fiktive Probleme. Das wohl bekannteste ist das ‚Heinz-Dilemma‘ (vgl. 2.4.3; nachzulesen bei Kohlberg, 1996, S. 495), in dem eine Frau schwer krank ist und das Medikament für den Mann (Heinz) zu teuer ist, um es dem Apotheker, der es erfunden hat, abzukaufen. Nachdem die/der jeweilige Proband/in das Dilemma gelesen und einmal vorgelesen hat, werden dieser/diesem in einer bestimmten Form des Interviews Fragen gestellt. Die Fragen zum Heinz-Dilemma sehen folgendermaßen aus (vgl. ebd.):

1. Soll Heinz das Medikament stehlen?
1a Weshalb/weshalb nicht?
 2. Ist Heinz verpflichtet, das Medikament zu stehlen?
2a Weshalb/weshalb nicht?
 3. Wenn Heinz seine Frau nicht liebt, soll er das Medikament stehlen?
3a Weshalb/weshalb nicht?
- [...]

Zunächst ist eine spontane Antwort auf die jeweilige Frage zu geben. Anschließend wird noch einmal genauer nachgefragt (Weshalb/weshalb nicht?). Außerdem werden Fragen aus anderen Perspektiven gestellt. Zum Beispiel aus der Sicht des Apothekers oder aus der Sicht einer Person, die einen Einbruch von Heinz beobachtet hat („Soll die Person den Einbruch der Polizei melden?“).²⁷ Diese Form des Interviews stellt somit eine große Herausforderung an die/den Interviewer/in dar. Sie/er muss sich nicht nur mit der Entwicklungstheorie genauestens auskennen, sondern auch in der Lage sein, die Moralphilosophie der/des Befragten durch sinnvolle Fragen herauszuarbeiten (vgl. Gielen und Lei, 1996, S. 95).

Die Auswertung des Interviews erfolgt nach den enthaltenen moralischen Urteilen. Diese werden mit vorgegebenen Mustern verglichen,

²⁷ Genaue Anweisungen für das Durchführen von Interviews und die Auswertung bei: Colby und Kohlberg, 1987, S. 151-240.

woraus der Stufenwert berechnet wird.²⁸ Stufen-typische Argumente am Beispiel des *Heinz-Dilemmas* sind z.B.:

Tabelle 3: Stufen-typische Argumente für das Heinz-Dilemma (Becker, 2008, S. 185)

Stufe	pro: stehlen	contra: stehlen
1	„Heinz sollte die Arznei stehlen, weil seine Frau eine wichtige Person sein könnte.“	„Heinz sollte nicht stehlen, denn dann könnte er geschnappt werden und würde eingesperrt.“
2	„Heinz sollte stehlen, wenn er seine Frau braucht.“	„Heinz sollte nicht stehlen, weil das Risiko zu groß wäre.“
3	„Heinz sollte stehlen, weil er für seine Frau sorgen sollte.“	„Heinz sollte nicht stehlen, weil es eigennützig ist, zu stehlen.“
4	„Heinz sollte stehlen, weil seine Frau zur Gesellschaft beitragen kann.“	„Heinz sollte nicht stehlen, denn wenn Eigentumsrechte nicht mehr gelten, würde es sich nicht mehr lohnen, Arzneimittel zu entwickeln.“
5	„Heinz sollte stehlen, weil das Recht auf Leben dem Recht auf Eigentum überlegen ist.“	„Man muss das Gesetz befolgen, so lange es Grundrechte einzelner gegen Beeinträchtigungen durch

Argumente für Stufe 6 zu finden, ist sehr schwierig, wenn nicht sogar unmöglich. Diese Stufe ist in Studien kaum erforscht; es handelt sich dabei um die umstrittenste Stufe des Kohlbergschen Modells, worauf in einem späteren Punkt (2.5.5) noch einmal gesondert eingegangen wird.²⁹ Gielen und Lei zeigen in diesem Zusammenhang, dass sich aus Neubewertungen von Interview-Protokollen durch das Standard Issue Scoring Manual veränderte Stufenzuordnungen ergeben können: Interviewergebnisse, welche zuvor auf den Stufen 5 und 6 angesiedelt wurden, werden durch die nun striktere Stufendefinition eher der Stufe 4

²⁸ Kurz-Beschreibung der komplexen Vorgehensweise bei: Gielen und Lei, 1996, S. 95ff.

²⁹ Beispiel für ein 6. Stufe-Argument bei: Garz, 1996, Seite 62.

zugeordnet (vgl. Gielen und Lei, 1996, S. 93). Insgesamt misst der MJJ „soziomoralische Fähigkeiten zur Rollenübernahme [...] sowie die Konzepte, Strategien und Werthierarchien [...], die Menschen benutzen, um vorgegebene moralische Konfliktsituationen zu lösen“ (Gielen und Lei, 1996, S. 111).

2.4 Die Entwicklungsfaktoren

Es gibt drei Faktorengruppen, die die moralische Entwicklung nach Kohlberg in ihrer Hauptsache stimulieren (vgl. Kohlberg, 1968, S. 33):

- a) Die Entwicklung des moralischen Denkens setzt gewisse Schritte der *kognitiven Entwicklung* voraus. Diese sind notwendig, aber nicht hinreichend für die moralische Entwicklung (vgl. Kohlberg, 1976, S. 164).
- b) Die soziale Umwelt stellt Gelegenheiten zur *Rollen- und Perspektivenübernahme* bereit (die Vertrautheit mit gesellschaftlichen Normen und Institutionen und die Möglichkeit der Partizipation sind ebenso notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen zur Weiterentwicklung) (vgl. Kohlberg, 1976, S. 165).
- c) Das Erlebnis eines *kognitiv-moralischen Konfliktes*, der sich mit den gegenwärtigen Urteils Kompetenzen nicht lösen lässt, bewirkt die Ausbildung neuer Denk-Strukturen. Beispielsweise bewirkt der Übergang von der Schule zum Studium oder vielmehr vom Elternhaus ins ‚autonome‘ Leben durch die vielen neuen Anforderungen und zu lösenden Probleme, oft einen großen Entwicklungsschub (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 72).

Es soll nun noch einmal grundsätzlich der Zusammenhang zwischen den kognitiven Stufen Piagets (vgl. 1.2.1), den ‚Stufen‘ der Perspektivenübernahme (vgl. 1.3.2) und den Stufen des moralischen Urteils nach Kohlberg (vgl. 2.2.2.2), den Kohlberg in einer seiner letzten Schriften zeigt dargestellt werden:

Tabelle 4: Die Stufen Piagets, Selmans und Kohlbergs im Vergleich (vgl. Kohlberg, 2007a, S. 61f; ergänzt durch I.P. um Selman, 1982, S. 240f)

Kognitive Stufe	Stufe der Perspektivenübernahme	Moralische Stufe
Präoperational: Zentrierung, Irreversibilität	Niveau 0: Subjektivität	Stufe 1: Heteronomie
Konkrete Operationen (Op.): Denken mittels Anschauung	Niveau 1: Selbst-reflexiv	Stufe 2: Austausch
Beginn formaler Op.: Reziprozität entwickelt sich	Niveau 2: Wechselseitigkeit	Stufe 3: Erwartungen
Frühe formale Op.: Hypothetisches Denken entsteht	Niveau 3: Soziales/ konventionelles System	Stufe 4: Soziales System und Bewusstsein
Konsolidierte formale Op.: umfassend und systematisch	Niveau 4: Symbolische Interaktionen	Stufe 5: Sozialvertrag

Auch Selman thematisiert diesen Zusammenhang, in dem er erläutert, dass

„die kognitive Stufe des Kindes das Niveau an [gibt], auf dem es physikalische und logische Probleme versteht, während die Stufe der Perspektivenübernahme sein Niveau des Verständnisses vom Wesen sozialer Beziehungen, und seine Stufe des moralischen Urteils die Art und Weise angibt, wie es sich bei der Frage der Lösung sozialer Konflikte zwischen Personen mit verschiedenen Standpunkten entscheiden würde. Beim moralischen Urteil geht es darum, wie Menschen im Hinblick auf einander denken und handeln *sollten* [Hervorh. im Orig.], bei der sozialen Perspektivenübernahme dagegen geht es darum, wie und warum Menschen *tatsächlich* [Hervorh. im Orig.] gegenüber anderen denken und handeln“ (Selman, 1982, S. 239).

Neben diesen Faktoren stellt Lempert (1987) – nach eingehender Beschäftigung mit den sozialen Faktoren, welche die moralische Entwicklung ebenso wie die o.g. individuellen Faktoren beeinflussen – zudem folgende Punkte auf (vgl. Lempert, 1988, S. 29ff):

- Stabile emotionale Zuwendung/Anerkennung
- Offene Konfrontation mit sozialen Problemen/Konflikten
- Chancen zur Teilhabe an Kommunikationsprozessen
- Möglichkeit der Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen
- Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens sowie für andere Personen

Die Erfahrung von Liebe, Verständnis und Achtung ist die Voraussetzung für die Ausbildung von z.B. Vertrauen und Zusammengehörigkeit, was sich entwicklungsfördernd auswirken kann (vgl. Lempert, 1988, S. 32). Im Sinne des Psychoanalytikers Donald W. Winnicott stellt sich Moral von selbst ein, wenn eine gesunde emotionale Entwicklung des Säuglings gewährleistet ist. Er betont aber in diesem Zusammenhang, dass „moralische Erziehung kein Ersatz für Liebe ist“ (Winnicott, 1974, S. 126) und dass es wichtig ist, Gelegenheiten zur Erfahrung zu bieten anstatt zu versuchen Moral einzupflanzen (vgl. Winnicott, 1974, S. 130). So betont Lempert, dass gerade die offene Konfrontation mit Konflikten eine Weiterentwicklung ermöglicht, da das Feststellen unlösbarer Situationen mittels der vorhandenen Muster zu einer Reorganisation der Strukturen führt (vgl. Lempert, 1988, S. 32: in Anlehnung an Keller, 1982) – von Kohlberg beschrieben als ein Transformieren und nicht Ersetzen der vorhandenen Denkmuster einer Stufe (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 269). Diese von Lempert angeführten Faktoren machen v.a. die Relevanz des Umfeldes bei der moralischen Entwicklung deutlich.

2.4.1 Kognitive Entwicklung

Das Modell der kognitiven Entwicklung nach Piaget, auf das sich Kohlberg bezieht, wurde bereits ausführlich besprochen (vgl. 1.2ff). Nach Aufenanger et al. ist die kognitive Entwicklung zu definieren als „die Herausbildung der Fähigkeit zum rational folgerichtigen Denken“ (Aufenanger et al. 1981, S. 38). Kohlberg bezeichnet die kognitiven Stufen Piagets auch als „strukturelle Transformation der Vorstellung von der physikalischen Welt“ (Kohlberg und Kramer, 1969, S. 43). Diese logischen Stufen verlaufen nach Kohlberg parallel zu den moralischen, sie sind aber voneinander zu unterscheiden, da die moralischen Stufen die

soziale Rollenübernahme implizieren und auf Gerechtigkeitsstrukturen aufgebaut sind (vgl. Kohlberg, 1973, S. 95). Der Übergang zur formal-operatorischen Stufe nach Piaget findet bei den meisten Menschen während der Adoleszenz statt (vgl. Kohlberg, 1987, S. 29).

Zur Verdeutlichung des Zusammenhangs stellt Kohlberg die kognitiven Stufen den Stufen der moralischen Entwicklung gegenüber (vgl. Kohlberg, 1973, S. 93).³⁰ Somit kann allgemein ein konkret-operatorisches Denken dem späten prä-konventionellen Niveau und ein formal-operatorisches Denken dem konventionellen Niveau zugeordnet werden. Kohlberg betont jedoch, dass sich zwar „alle prinzipienorientierten (Stufe 5 und 6) Probanden auf der formal-operatorischen Stufe [befinden], aber viele Probanden auf der formal-operatorischen Stufe nicht prinzipienorientiert [urteilen]“ (Kohlberg, 1973, S. 95). Die erreichte kognitive Stufe setzt folglich die Grenze für die höchst möglich erreichbare moralische Stufe. So sind ca. 50% der Menschen im Erwachsenen- und auch im späten Jugendalter des formal-operatorischen Denkens mächtig, es befinden sich aber nur ca. 10% auf dem post-konventionellen Niveau moralischen Urteilens (vgl. Kohlberg, 1987, S. 29).

Die moralische Entwicklung ist somit zwar kognitiv orientiert, sie ist aber nicht nur ein Nebenprodukt der Entwicklung einer verbesserten Denkfähigkeit (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 71). Dies schließt Kohlberg ebenso aus der Korrelation zwischen Intelligenz und der Entwicklung des moralischen Urteils. So sind „alle moralisch fortgeschrittenen Kinder [...] gescheit, aber nicht alle gescheiten Kinder sind moralisch“ (Kohlberg, 1968, S. 33). Menschen können also „Geistesheroen und zugleich moralische Zwerge sein“ (Oser und Althof, 2001, S. 71).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Das Erreichen einer moralischen Stufe setzt eine gewisse kognitive Entwicklung voraus (vgl. Kohlberg, 1976, S. 164). Diese stellt eine zwar notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die moralische Entwicklung dar (vgl. Greve, 2007, S. 246). Aufgrund dessen wird im Folgenden – anknüpfend an die Darstellungen des Kapitels 1.3 – die ebenfalls notwendige Voraussetzung zur

³⁰ Vgl. ausführliche Tabelle mit Erklärungen in: Kohlberg, 1973, S. 95ff.

moralischen Entwicklung, die Fähigkeit der sozialen Perspektivenübernahme, in diesem Kontext noch einmal aufgegriffen.

2.4.2 Soziale Perspektivenübernahme

Das Einnehmen sozialer Standpunkte und die Ausbildung höherer Stufen der moralischen Entwicklung setzen komplexe Prozesse der Rollen- und Perspektivenübernahme voraus. Es muss z.B. gelernt werden, Erwartungen zunächst in der Vorstellung durchzuspielen, um bspw. Konsequenzen für die eigene Person und auch andere im Voraus abwägen zu können (vgl. Gielen und Lei, 1996, S. 38). Im moralischen Urteil ist somit neben der Frage, was moralisch richtig ist, auch die Frage impliziert, wer betroffen ist. So findet auf jeder Stufe eine andere Perspektivendifferenzierung statt (vgl. Hößle, 2001, S. 21; Kohlberg, 1976, S. 127). Moralische Urteile enthalten immer Vorstellungsakte, in denen versucht wird, diese mit den sozialen Standards und Erwartungen in Übereinstimmung zu bringen (vgl. Gielen und Lei, 1996, S. 38). Dieses deskriptive Verstehen ist für Weyers im Sinne Kohlbergs eine Basiskompetenz für das Fällen eines präskriptiven moralischen Urteils (vgl. Weyers, 2004, S. 31). Nach Hößle erfolgt die Entwicklung

„vom Niveau einer undifferenzierten und egoistischen Sichtweise (Stufe 1) über die Differenzierung der Perspektive auf zwei Handelnde, die ihre Bedürfnisse konkret reziprok koordinieren können (Stufe 2), über die gemeinsam geteilten Rollenerwartungen in persönlichen Beziehungen (Stufe 3) über die Systembetrachtung von abstrakten Normen und Rollen (Stufe 4) bis zur ‚priority society‘-Perspektive (Stufe 5)“ (Hößle, 2001, S. 21).

So sind in den Definitionen der Moralstufen immer auch Beschreibungen der Rollenübernahme enthalten. „Sie erfassen das Niveau, auf dem die Person andere Menschen wahrnimmt, ihre Gedanken und Gefühle interpretiert und ihre Rolle bzw. Stellung in der Gesellschaft versteht“ (Kohlberg, 1976, S. 125). Kohlberg betont aber zugleich, dass es schwieriger ist, ein Gerechtigkeitsurteil zu fällen als die Niveaus der Perspektivenübernahme auf die beschriebene Weise wahrzunehmen. Hierzu ist anzumerken, dass Kohlberg sich selbst in seinen Aussagen über den Zusammenhang der moralischen Stufen mit den Niveaus Selmans teilweise widerspricht. Zunächst schreibt er seiner Stufe 4 einen Prozess der sich stets erweiternden Rollenübernahme zu (vgl.

Kohlberg, 1973, S. 105). Bis zur 4. Stufe verlaufen nach Kohlberg die Entwicklung der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme und die moralische Entwicklung parallel (vgl. Kohlberg, 1973, S. 105). Später betont er wiederum, dass das 4. Niveau nach Selman erreicht sein muss, *bevor* Stufe 4 des moralischen Urteils ausgebildet werden kann (vgl. Kohlberg, 1979, S. 182). Die genaue Definition dieses Zusammenhangs bleibt somit offen.

Für die vorliegende Arbeit hat das allerdings keine weiteren Konsequenzen, da lediglich festgehalten werden soll, dass die soziale Perspektivenübernahme im moralischen Urteil impliziert ist.

2.4.3 Teilhabe an Konflikten

Zur Entwicklung des moralischen Denkens ist, wie soeben dargestellt, die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme durch moralische Problemstellungen sowie auch die Aufforderung notwendig, Standpunkte und Sichtweisen zu überdenken, sie zu äußern und andere Argumente und Meinungen zu akzeptieren (vgl. Aufenanger et al. 1981, S. 47). Diese Problemstellungen oder auch Konflikte können dabei sowohl in der Alltagswelt vorkommen als auch ‚künstlich‘ hergestellt werden.

Der Betroffene darf allerdings hierdurch nicht überfordert werden, sondern soll motiviert sein, über eine allgemein akzeptable Lösung nachzudenken (vgl. Lempert, 1988, S. 32). Es ist wichtig, die Meinung frei äußern zu dürfen, zu lernen und zu erfahren, aufeinander einzugehen, gemeinsam geteilte Standards und Regeln kennen zu lernen und ggf. neu auszuhandeln sowie neben der Wahrnehmung von Rechten auch die Pflicht der Verantwortung zu tragen (vgl. Lempert, 1988, S. 33f).

Zur Entwicklungsförderung werden auch künstliche Konfliktsituationen geschaffen. Diese werden als hypothetische Dilemmata zudem eingesetzt, um Individuen mittels des MJI einer Stufe zuordnen zu können (vgl. 2.3; Garz, 2006, S. 196ff), wie auch als (semi-) reale bzw. edukative Dilemmata, um diese bspw. an Schulen zur Förderung der morali-

schen Entwicklung zu nutzen (vgl. 2.6.2; Lind, 2009).³¹ Dilemmata beinhalten, wie schon erwähnt, stets zwei sich gegenüberstehende, widersprechende Werte, die zur Rechtfertigung einer moralischen Entscheidung genutzt werden (vgl. Lind, 2009, S. 79). Nach Kohlberg sind diese von ihm so bezeichneten Normen aus folgenden Gründen als moralisch zu bezeichnen: „they (1) regulate human claims and conflicts, (2) define basic human rights, (3) are culturally universal, (4) are subject to sanctions, and (5) are non reducible.” (Colby und Kohlberg, 1987, S. 49). Von folgenden Normen geht Kohlberg aus (vgl. Kohlberg, 1979, S. 192, Kohlberg et al. 1984, S. 357):

- Leben (a) Erhaltung, (b) Qualität/Quantität
- Eigentum
- Wahrheit
- Bindung, Zugehörigkeit
- (Erotische Liebe und Sexualität)
- Autorität
- Gesetz
- Vertrag
- (Bürgerrechte)
- (Religion)
- Gewissen
- Strafe

Die eingeklammerten Normen werden z.T. als problematisch in der Verwendung angesehen.

Im bekanntesten, bereits erwähnten und hier im Original-Text abgedruckten Heinz-Dilemma Kohlbergs stehen sich Leben und Gesetz gegenüber (Colby und Kohlberg, 1987a, S. 1):

³¹ Lind unterscheidet zwischen semi-realen/hypothetischen Dilemmata, in denen fiktive Personen in einer Zwangslage sind, und semi-realen/realen Dilemmata, welche so realistisch formuliert sind, dass beim Zuhörer zwar Neugier und Spannung ausgelöst werden, aber keine lernhemmenden Emotionen entstehen (vgl. Lind, 2009, S. 79). Aufgrund dieser nicht eindeutigen Bezeichnung des Unterschiedes werden jene Dilemmata, welche mit fiktiven Personen und Inhalten arbeiten, im Folgenden als ‚hypothetisch‘ bezeichnet und jene, welche mit realitätsnahen Personen und Inhalten für die je angesprochenen Gruppen arbeiten, als ‚semi-real‘.

In Europe, a woman was near death from a special kind of cancer. There was one drug that the doctors thought might save her. It was a form of radium that a druggist in the same town had recently discovered. The drug was expensive to make, but the druggist was charging 10 times what the drug cost him to make. He paid \$400 for the radium and charged \$4000 for a small dose of the drug. The sick woman's husband, Heinz, went to everyone he knew to borrow the money and tried every legal means, but he could only get together about \$2000, which is half of what it costs. He told the druggist that his wife was dying, and asked him to sell it cheaper or let him pay later. But the druggist said, 'No, I discovered the drug and I'm going to make money from it.' So having tried every legal means, Heinz gets desperate and considers breaking into the man's store to steal the drug for his wife.³²

Durch Auseinandersetzung mit solchen Dilemma-Situationen kann eine Weiterentwicklung des moralischen Denkens stattfinden. Hierzu sollte innerhalb pädagogischer Situationen die +1-Konvention Anwendung finden, folglich die Konfrontation mit Argumenten der nächsthöheren Urteilsstufe, wodurch eine Stufenveränderung (vgl. Kohlberg, 1976, S. 171), eine Transformation des Denkens, ausgelöst werden kann.

2.4.4 Transformation des Denkens

Aufbauend auf Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung geht auch Kohlberg bei der Entwicklung des moralischen Urteils von einer Transformation des Denkens aus. Hierbei ist es nach Kohlberg wichtig, dass Individuen zur Stimulation des Denkens mit höher stufigen Argumenten konfrontiert werden, die um eine Stufe über ihrer eigenen Stufe des moralischen Urteils liegen, damit diese assimiliert und die darunter liegende verworfen werden kann (vgl. Kohlberg, 1976, S. 170). Dies ausdifferenzierend schlagen Oser und Althof ein Modell der Transformation moralischen Denkens vor, das folgende Elemente enthält (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 70ff):

³² Deutsche Fassung nachzulesen in: Kohlberg, 1996, S. 495.

I Periode der Genese

- Konfliktwahrnehmung
- Erkennen neuer Elemente
- Auflösung alter Elemente

II Periode der Vollendung

- Einbauen neuer Elemente
- Anwendung neuer Strukturen

So kann es zu einem Stufen-Übergang kommen, wenn ein Mensch vor ein für ihn zunächst unlösbares Problem gestellt wird. Dies kann zu Verunsicherungen oder Abwehrmechanismen führen. Beginnt er nun, sich damit auseinander zu setzen, findet ein Überdenken und langsames Auflösen der alten Denkstrukturen statt. Neue Elemente von Denkstrukturen werden erkannt und überdacht. Das Individuum schwankt nun zwischen alten und neuen Meinungen, Begründungen und Lösungen. Durch das Erfahren und Probieren der neuen, differenzierteren Strukturen werden diese in das kognitive Schema integriert. Es reicht also nicht, lediglich über die neuen Elemente nachzudenken. Diesen Vorgang nennen Oser und Althof die *Periode der Genese* (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 70, 73). Hierbei wird betont, dass gewonnene Strukturen nicht wieder verloren gehen können. Aber auch die alten Strukturen verschwinden nicht gänzlich. Sie werden überdacht, einige werden neu koordiniert, andere werden abgebaut. Bei diesem Prozess ist es wichtig, dass die neu erworbenen Strukturen nun auch in anderen Lebensbereichen ihre Anwendung finden, was zu einer Festigung und schließlich zur *Periode der Vollendung* (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 70, 74) führt.

Für die moralische Entwicklung eines Menschen ist es somit bedeutsam, in eine soziale Umwelt, an der er aktiv teilnehmen kann, eingebettet zu sein. Denn nur durch wahrgenommene Widersprüche oder Probleme können Herausforderungen entstehen, mit denen er sich auseinandersetzen kann. Das heißt zusammenfassend auch, dass selbst wenn ein Mensch geistig sehr entwickelt ist, aber aufhört, sich weiter zu

entwickeln, er auf einer – höchstwahrscheinlich niedrigeren – Stufe stagniert.

Lind geht ebenso wie Kohlberg von einer Transformation des Denkens und auch von der Notwendigkeit der Stimulation des Denkens aus. Allerdings widerspricht er Kohlberg in der Annahme, dass zur Weiterentwicklung des moralischen Urteils die Konfrontation mit höher stufigen Argumenten notwendig ist. Und nach Lind gibt es sehr wohl auch Regressionen in der moralischen Entwicklung. Rekurrierend auf verschiedene Studien legt Lind seinem Modell der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion (KMDD) zu Grunde, dass zum einen auch Gegenargumente eine Weiterentwicklung zur Folge haben können (vgl. Lind, 2009, S. 73) und dass zum anderen durch fehlende Stimulation des Denkens (v.a. durch fehlende Bildung) eine Rückentwicklung des moralischen Urteils sehr wohl möglich ist (vgl. Lind, 2009, S. 62). Diese und weitere Kritikpunkte werden nun im Folgenden besprochen.

2.5 Die Diskussion der Theorie Kohlbergs

Das Modell Kohlbergs wurde in vielerlei Hinsicht kritisiert, weiterentwickelt und ergänzt, worauf Kohlberg selbst zumeist mit Revisionen seiner Theorie reagierte. Im Folgenden kann es nicht darum gehen, den gesamten Diskussionsprozess im Einzelnen nachzuzeichnen. Vielmehr sollen ausschließlich jene Kritikpunkte herausgegriffen werden, die für die in dieser Arbeit gebotene empirische Untersuchung relevant sind.

2.5.1 Urteil-Handeln-Kritik

Die wohl populärste Kritik an der Theorie des moralischen Urteils nach Kohlberg bezieht sich auf die ‚Urteilen-Handeln-Problematik‘. Aufenanger et al. folgend bietet „selbst das moralische Urteil, das sich an Prinzipien orientiert (postkonventionelle Ebene), [...] keine Gewähr dafür, daß auch dementsprechend gehandelt wird“ (Aufenanger et al. 1981, S. 70). Kohlberg ging in den 1960er Jahren zunächst davon aus, dass das Handeln durch Urteile zu bestimmen sei (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 226). In den 1970er Jahren ging er von einer linearen Beziehung (monotonic relationship) zwischen Urteilen und Handeln aus: Je höher das moralische Urteil ausfällt, desto wahrscheinlicher ist ein dementsprechendes Handeln. In seiner Spätphase, den 1980er Jahren, stellte er fest, dass das Handeln nicht durch theoretische Dilemmata zu bestimmen ist, da diese lediglich das Urteilen anregen, das Handeln aber ausblenden, weshalb er den Just Community-Ansatz als erzieherische Maßnahme an Schulen einführte.³³

Es spielen allerdings sowohl die Fragestellung eine Rolle, als auch die Folgen, die eine Entscheidung für eine Person hat, wenn sie mit oder gegen ihr Urteil handelt. Als ein negatives Feedback unmoralischer Handlungen lassen sich z.B. Schuldgefühle nennen. Festgelegt hat sich Kohlberg zusammen mit Candee letztlich darauf, dass die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person auch so handelt wie sie urteilt, mit höherer Stufe zunimmt (vgl. Kohlberg und Candee, 1999, S. 16f). Dies begrün-

³³ Beschreibung und Berichte von Schulen der Just Community in: Lind, 2009; siehe auch 2.6.2.

den sie damit, dass die Verantwortung für ein Urteil und somit auch die Verpflichtung zu einer dementsprechenden Handlung mit höheren Stufen zunimmt. Eine moralische Situation und das zugehörige Verhalten werden also durch das deontische Urteil und ein Verantwortlichkeitsurteil beeinflusst, wobei auch noch weitere Persönlichkeitsvariablen eine Rolle spielen, wie bspw. die Fähigkeit, eine Belohnung aufzuschieben (vgl. Kohlberg und Candee, 1999, S. 41; Oser und Althof, 2001, S. 234). Doch obwohl dieses Modell noch immer eine gewisse Gültigkeit besitzt, geben Oser und Althof zu bedenken, dass noch vieles offen bleibt, wie z.B. die Frage nach der Situationsspezifität von Handlungsweisen und dem äußeren Handlungsdruck (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 236).

Detlef Garz stellt ein Modell auf, das die Variation von Urteilen je nach Situationsbereich beschreibt. Nach Garz hängt die Motivation, ein Urteil umzusetzen, von dem jeweiligen Lebensbereich ab, den es betrifft. Er unterscheidet fünf Situationsbereiche (vgl. Garz, 1999, S. 382ff):

1. Das nackte Leben (z.B. Notwehr, drohendes Verhungern etc.; kein offensichtlicher Zusammenhang zwischen Urteil und (egozentrischem) Handeln)
2. Alltag I: starke Normen (jene, die das tägliche Überleben sichern: z.B. Tötungsverbot; die Abweichung vom Urteil ist niedrig)
3. Alltag II: schwache Normen (z.B. Steuerhinterziehung, mit zu viel Alkohol Auto fahren, sog. ‚Kavaliersdelikte‘; die Abweichung vom Urteil ist relativ hoch)
4. Alltag III: Kommunikation (täglicher Umgang mit moralischen Konflikten; hier kommt die erreichte Stufe zum Ausdruck; die Korrelation zwischen Urteil und Handeln ist je größer, desto höher die Stufe ist)
5. Das gerechte Leben (prinzipielle Fragen der Gerechtigkeit in einer Gesellschaft und das daraus resultierende Verhalten im Idealfall stehen im Mittelpunkt; auf dieser Stufe ist ein Stufeninhaber einsam)

Der Wille moralisch zu handeln und das eigene Urteil in die Realität umzusetzen, ist also durch diese Bereiche geleitet bzw. eingeschränkt.

Dieses Modell gewinnt im Zuge der empirischen Untersuchung noch stark an Bedeutung (vgl. z.B. 5.1.2).

Nach Auseinandersetzung mit den verschiedensten Ansätzen zur Urteilen-Handeln- Problematik schlägt auch Oser ein Modell – das moralische Exhaustionsmodell – vor. Oser betont in seinem Modell, dass vor der Begründung einer moralischen Entscheidung ja eben genau diese, also eine Entscheidung, gefällt wird und somit die Handlungstendenz bereits feststeht (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 252). Auch Lind vertritt die Meinung, dass eben genau jene zunächst getroffene Entscheidung einen sehr wichtigen Faktor im Konstrukt des moralischen Urteils darstellt, was bei Kohlberg keine Beachtung findet (vgl. 2.2.2). Allerdings besteht bei Lind das moralische Urteil immer aus einem kognitiven und einem affektiven Aspekt (vgl. Lind, 2009, S. 39). Dieser Unterschied zeigt, dass es sich bei Kohlberg um eine an Kant angelehnte internalistische Theorie des moralischen Handelns handelt, bei der davon ausgegangen wird, dass handlungsmotivierende Gründe in den moralischen Begründungen enthalten sind. Demgegenüber stehen alternative Positionen, wie auch die von Lind, nach denen die bereits erwähnten zwei Aspekte des moralischen Urteils unterschieden werden müssen (vgl. 2.5.2; Keller, 1996, S. 31ff).

Lind spricht deshalb nicht nur von einem Urteil, sondern von den Fähigkeiten, die zu einem Urteil führen und die in pädagogischen Institutionen gefördert werden müssen.

„Ein reifes moralisch-demokratisches Verhalten hängt nicht nur von den moralischen Idealen und Vorsätzen einer Person ab, sondern auch oder v.a. von ihrer Fähigkeit, diese im Alltag konsistent und differenziert anzuwenden“ (Lind, 2009, S. 18). Zunächst müssen also moralische Ideale bzw. Prinzipien vorhanden sein, bevor moralische Fähigkeiten ausgebildet werden können, die dazu führen, eine moralische Entscheidung zu treffen und ein dementsprechendes Verhalten zu zeigen (vgl. Lind, 2009, S. 39). Resümierend kann also zunächst einmal festgestellt werden, dass

1. die Korrelation zwischen Urteil und Handeln größer wird, je höher die Stufe ist,
2. dies aber von dem Handlungsbereich abhängt, den es betrifft, und

3. nicht nur die Begründung eines Urteils wichtig ist, sondern auch die bei Kohlberg vernachlässigte Entscheidung.

So wird es in den folgenden Punkten v.a. um die theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse Linds gehen, der sich mit Einflussfaktoren der moralischen Entwicklung – besonders mit dem Aspekt der Bildung – und auch mit deren Messung eingehend beschäftigt hat.

2.5.2 Konfliktteilhabe und/oder Bildung

Für Kohlberg ist, wie bereits dargestellt, zur Förderung der moralischen Entwicklung u.a. die Teilhabe an Konflikten unumgänglich (vgl. 2.4.3). Nach Lind vertritt Kohlberg im Gegensatz zu ihm eine ‚Reifungstheorie‘. Kohlberg geht davon aus, dass keine Regressionen innerhalb der moralischen Entwicklung stattfinden können. Diesem Punkt widerspricht aber Lind anhand seiner von ihm so bezeichneten ‚Bildungstheorie‘, nach der ohne Bildung sehr wohl Regressionen vorkommen können (vgl. Lind, 2002, S. 99). So spricht Lind – noch bevor er die entsprechenden empirischen Nachweise führt – von

„eine[r] Stagnation oder gar eine[r] Regression moralisch-demokratischer Kompetenzen bei Menschen [...], deren sozialer Kontext sie nicht ausreichend stimuliert oder sie gar an den für die Moralentwicklung notwendigen diskursiven Prozessen hindert“ (Lind, 2002, S. 101).

Vor diesem Hintergrund wäre allerdings zu diskutieren, ob und inwiefern Kohlbergs Theorie als Reifungstheorie zu bezeichnen ist. Gudjons bspw. unterscheidet zwischen Entwicklung, Reifung und Wachstum, wobei dem Wachstum die Größen- und Massenzunahme zugeschrieben wird, die Reifung dagegen auf den biologischen Aspekt beschränkt bleibt und nur die Entwicklung kognitive und affektive Faktoren umfasst (vgl. Gudjons, 2008, S. 112f). Unter dieser Voraussetzung wäre es eindeutig auszuschließen, dass es sich bei Kohlbergs Theorie um ein Reifungsmodell handelt, da er bspw. stets die kognitive Entwicklung als Voraussetzung zur moralischen Entwicklung betont (vgl. 2.2.2; 2.4). Vermutlich wollte Lind durch die Wahl des Terminus ‚Reifungstheorie‘ den Unterschied zur eigenen Theorie, die mit der Möglichkeit von Regressionen rechnet, deutlich machen.

Ein entscheidender Einwand Linds gegen Kohlberg liegt in folgendem Punkt: Kohlberg vernachlässigt, dass in der Regel mit dem steigenden Alter der Proband/innen auch der Grad ihrer Bildung steigt, weshalb es – nach Lind – nur logisch ist, dass die moralische Urteilskompetenz zunimmt (vgl. Lind, 2002, S. 112). Deshalb sollten nach Auffassung von Lind mehr Vergleiche zu Befragten gezogen werden, die sich nicht mehr im Kreise von Bildungsinstitutionen aufhalten. In einer Untersuchung des EMNID-Instituts im Jahr 1990, innerhalb welcher Lind 2000 Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 14 und 21 Jahren mittels seines MUT befragen konnte, zeigte sich, dass nach Abgang von der Haupt- oder Realschule der C-Wert³⁴ stetig abnahm. Die Abnahme des C-Wertes verstärkte sich dann nochmals im Alter von neunzehn und zwanzig Jahren, also in der Zeit, in der von den meisten Proband/innen bereits ein Beruf ausgeübt wurde (vgl. Lind, 2002, S. 115; Lind, 2009, S. 62f). So lagen die Unterschiede zwischen den C-Werten immerhin bei über sieben Punkten (vgl. Lind, 2002, S. 116), was, wie noch zu sehen sein wird, durchaus beträchtlich erscheint (vgl. 6.4.4.2; Lind, 2010, S. 3f). Anders liegen diese Ergebnisse bei Jugendlichen, die ein Hochschulstudium anschließen. Hier sind keine Regressionen zu finden. Es zeigen sich aber deutliche Entwicklungsunterschiede z.B. zwischen Abiturient/innen und Hochschulabsolvent/innen (C-Wert von 27,1 vs. 38,8) (vgl. Lind, 2002, S. 118, 247).

Diese Ergebnisse widersprechen somit der These Kohlbergs und dem von ihm angenommenen Alterseffekt in der moralischen Entwicklung. Ähnliche Ergebnisse fand sodann auch Nunner-Winkler in ihrer LOGIK-Studie, die noch näher zu besprechen sein werden (vgl. 2.5.7). Hier zeigten ebenfalls die Gymnasiast/innen die höhere moralische Motivation im Gegensatz zu Real- und Hauptschüler/innen (vgl. Nunner-Winkler, Meyer-Nikele und Wohlrab, 2006, S. 76f).

Lind resümiert, dass „institutionalisierte Bildungsprozesse [...] eine notwendige und hinreichende Bedingung für die Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz beim einzelnen [sind]“ (Lind, 2002, S. 251). In

³⁴ Der C-Wert kann zwischen 0 und 100 liegen. Er misst im MUT den kognitiven Aspekt der moralischen Urteilskompetenz. Ein C-Wert über 50 ist äußerst selten. Nähere Erläuterungen hierzu unter 2.5.2 und 5.1.1.

diesem Zusammenhang kritisiert Lind auch die von Kohlberg zur Weiterentwicklung des Denkens postulierte +1-Konvention (vgl. 2.4.3), da Gegenargumente nach Lind ebenso wirksam sind (vgl. Lind, 2009, S. 79).

Offen geblieben ist bisher, wie genau der C-Wert festgestellt werden kann. Liegt doch Kohlbergs ‚falsche‘ Einschätzung des Entwicklungsfaktors ‚Alter‘ nach Lind u.a. auch in seinem Messinstrument begründet (vgl. Lind, 2009, S. 61). Zur Erläuterung dieser Aussage Linds wird nun näher das 2-Aspekte-Modell nach Lind, das den kognitiven und den affektiven Aspekt des moralischen Urteils vereint, betrachtet. Im Anschluss daran sind die Konsequenzen für die Ermittlung der Stufenzugehörigkeit und die Messung der moralischen Urteilskompetenz zu behandeln.

2.5.3 Das Zwei-Aspekte Modell

Zwei Erkenntnisse Kohlbergs dürften als gesichert gelten:

1. Fast alle Menschen besitzen moralische Prinzipien (Gerechtigkeit, Hilfsbereitschaft), unabhängig von Geschlecht, Kultur und Schicht.
2. Die Fähigkeit der moralischen Urteilskompetenz ist in jungen Jahren noch wenig ausgebildet und bedarf der Entwicklung.

Selman und auch Kohlberg beziehen sich selbst stets auf die Struktur ihres Entwicklungsmodells und legen den Fokus auf universelle Denkmuster, während sie den Inhalt, die Emotionen und das Verhalten eher vernachlässigen (vgl. Selman, 1984, S. 32; Kohlberg et al. 1984, S. 259). Nach Kohlberg können Emotionen bei der Stimulierung eines Entwicklungsprozesses nur Auslöser von Denkprozessen sein, „das Erkennen und die ‚Wahl‘ [Hervorh. im Orig.] der nächsthöheren Stufe [sind] ein verallgemeinernder und ‚kognitiver‘ [Hervorh. im. Orig.] Vorgang“ (Kohlberg, 1973, S. 104). Ihm ist zwar bewusst, dass es keine Emotion ohne Kognition und keine Kognition ohne Emotion geben kann (vgl. Kohlberg, 2007b, S. 97), nach Lind gibt es aber bei Kohlberg keine

eindeutige Äußerung zum Zusammenhang zwischen kognitiven und affektiven Aspekten des moralischen Urteils³⁵ (vgl. Lind, 2002, S. 45).

Lind betont in seinem *Zwei-Aspekte-Modell* hingegen den Zusammenhang zwischen dem kognitiven und dem affektiven Aspekt – im Rückbezug auf die Emotions-, Motivations- und Einstellungsforschung, nach der sich affektive Verhaltensweisen nicht ohne den Bezug zu kognitiven Aspekten verstehen lassen (vgl. Lind, 2002, S. 39). Diese Aspekte sind voneinander zwar unterscheidbar, aber nicht trennbar. So stellt sich „der affektive Aspekt des moralischen Verhaltens als die im Verhalten sich zeigende, gefühlsmäßige Bindung an moralische Maximen, Regeln oder Prinzipien“ (Lind, 2002, S. 51) dar. Dieses zeigt sich in den prinzipienorientierten Argumenten und der Häufigkeit ihrer Nutzung zur Rechtfertigung von Handlungen, die gerade Kohlbergs Stufen und deren Beschreibungen entsprechen. Jede der sechs Stufen Kohlbergs ist durch spezifische moralische Affekte oder Motive charakterisiert (vgl. Lind, 2002, S. 53, Abb. 2.2). Der kognitive Aspekt kann hiervon nicht getrennt werden, da er die Struktur des Urteilsprozesses darstellt, der sich im Verhalten zeigt (vgl. Lind, 2002, S. 54). Dies ergibt sich, da nach Lind die kognitive Entwicklung der Moralität gleichsam die Integration und Differenzierung der moralischen Einstellung einschließt (vgl. ebd.). Zur Erklärung der Entwicklung des kognitiven Aspektes bezieht sich Lind auf die drei Stufen des moralischen Urteils beim Kind nach Piaget: Imitation, Heteronomie und Autonomie (vgl. Garz, 2006, S. 60). Es handelt sich somit um zwei unterscheidbare Aspekte eines untrennbaren Phänomens – der affektive Aspekt beschreibt die moralische Einstellung und der kognitive Aspekt die Struktur des moralischen Urteils (Lind, 2002, S. 88). Aufgrund dessen werden im Folgenden unter dem Terminus der moralischen Urteilskompetenz immer beide Aspekte subsumiert.

³⁵ Bei Kohlberg: Unterscheidung zwischen Inhalt (Pro- oder Contra-Entscheidung) und Struktur (Argumentation), was aber keine Konsequenzen für eine Differenzierung von kognitivem und affektivem Aspekt nach sich zog (vgl. z.B. Kohlberg, 1987, S. 30).

2.5.4 Messung des moralischen Urteils

Lind hat – im Zusammenhang der soeben dargestellten Diskussionspunkte – auch Kritik an Kohlbergs Moral Judgement Interview (MJI) geübt. Er gibt z.B. zu bedenken, dass die jeweiligen Interviewer/innen sehr gut mit Kohlbergs Theorie vertraut sein müssen, um sie richtig anzuwenden. Ebenfalls muss vorausgesetzt sein, dass die/der Interviewer/in eine mindestens genau so hohe Urteilsstufe wie die/der Befragte hat, um die jeweiligen Antworten richtig einschätzen und auswerten zu können (vgl. Lind, 2002, S. 71). Zudem handelt es sich, so Lind, um eine eher intuitive Messmethode, die nur schwierig zu wiederholen ist, da keine festgelegten Interview-Vorgaben für den Verlauf und die genaue Fragestruktur gegeben sind. 1987 – kurz vor seinem Tod – revidierte Kohlberg daraufhin das MJI, um zu größerer Objektivität und Reliabilität zu gelangen, indem er z.B. die auszuwertenden Einheiten standardisierte und exakter festlegte, wie, wann und was genau gefragt werden soll (vgl. Colby und Kohlberg, 1987).

Diese Änderungen führten zu höheren Übereinstimmungen, aber auch zu Problemen mit den eigenen Hypothesen - z.B. mit der Hypothese der Stufe als struktureller Einheit. Kohlberg musste sich eingestehen, dass einige Personen nicht exakt einer Stufe zugeordnet werden konnten, weshalb er in diesem Kontext von den sogenannten *Mischstufen* sprach (vgl. Lind, 2002, S. 79).

Dennoch lehnte sich Lind bei der Entwicklung seines MUT (Moralisches-Urteil-Test) (vgl. Lind, 2002, S. 83ff) in einigen zentralen Punkten an die Stufen- und auch Test-Theorie Kohlbergs an. Die zwei bedeutendsten Unterschiede bestehen darin, dass es sich bei Linds Methode, im Gegensatz zu derjenigen Kohlbergs, um eine quantitative handelt, und dass Lind für sich festlegt, sowohl den kognitiven als auch den affektiven Aspekt des moralischen Urteils zu messen (vgl. Lind, 2009, S. 50f).

Der MUT ist ein experimenteller Fragebogen und wurde zunächst in den 1980er Jahren eingesetzt, um Erziehungs- und Sozialisationsprozesse und die hieraus resultierenden Entwicklungsverläufe des Just Commu-

nity-Ansatzes zu evaluieren (vgl. Lind, 2009, S. 150f). Auf diese Weise wird Erziehung (an der Schule) durch die Messung der Entwicklung von Fähigkeiten gemessen (vgl. Lind, 2009, S. 48f, 69, 108), was auch den Ausgangspunkt der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit darstellt. Es wird im MUT primär getestet, welche Stufe präferiert (affektiver Aspekt) und wie konsistent geantwortet wird (kognitiver Aspekt) (vgl. Lind, 2002, S. 86f). Im Unterschied zu der Interview-Form nach Kohlberg werden durch dieses Zwei-Aspekte-Testverfahren einzelne Individuen keinen Stufen zugeordnet, sondern es werden v.a. Aussagen über Zusammenhänge, Korrelationen und Entwicklungsverläufe von Gruppen getroffen. Nach Lind hätte eine Zuordnung der Individuen zu Stufen eine Vermengung von Messwerten zur Folge, was viele Fragestellungen ausschließen würde (vgl. Lind, 2002, S. 97).

Doch auch zum MUT haben sich kritische Stimmen gemeldet. So geben Oser und Althof zu bedenken, dass hier keine Urteile selbst konstruiert, sondern lediglich vorhandene Urteile eingeschätzt werden (Oser und Althof, 2001, S. 179). Im Gegensatz zum MJI Kohlbergs ist der MUT ein geschlossenes Verfahren, in dem die/der Befragte moralische Argumente nicht selbst produziert, sondern vorgegebene Argumente nach ihrer Wichtigkeit bzw. Akzeptabilität beurteilt. Nach Lind sind dabei die von den beiden Tests jeweils geforderten Aktionsweisen funktional komplementär, da sie gleichbedeutend für die Weiterentwicklung sowie Aufrechterhaltung der moralischen Kultur sind. „Wenn zutrifft, dass wir ‚mehr wissen als wir sagen können‘ (Polanyi 1964, S. 4), dann zeigt sich moralische Urteilskompetenz sogar in reinerer Form in der Beurteilung vorliegender Argumente als in der Artikulation“ (Lind, 2000, S. 71). Aufgrund der größeren Theorie-Nähe zu Kohlberg, der Möglichkeit einer größeren Stichprobengewinnung sowie der an anderer Stelle ausführlich beschriebenen Vorteile gegenüber dem DIT³⁶ wurde für das im Anschluss vorzustellende methodische Vorgehen der MUT als Basis des MKE-Tests (Moralische Urteilskompetenz und Emotionsregulations-Test) ausgewählt. Trotzdem oder gerade deshalb sollen jedoch zuvor zwei kritische Punkte des MUT angesprochen werden.

³⁶ Bspw. ungleiche Verteilung der Argumente für jede Stufe; ausführlicher Vergleich zwischen dem DIT und dem MUT bei Schmitt, M., 1982.

1. Im MUT werden hypothetische Dilemmata³⁷ genutzt.

Dies wird zum einen durch die o.g. Ausführungen von Garz kritisiert, da nach Garz nur in der Kategorie Alltag III die eigentliche Stufe zum Ausdruck kommt (vgl. 2.5.1; Garz, 1999, S. 394). Zum anderen kann vor dem Hintergrund, dass gerade auch durch die Ergebnisse des MUT auf das Verhalten geschlossen werden soll, gefragt werden, ob hypothetische Dilemmata nicht zu alltagsfern sein könnten; es könnte schwierig sein, sich in die Helden der Geschichten hineinzusetzen und v.a. das gefällte Urteil wirklich im Verhalten zu zeigen (vgl. Keller, 2007, S. 100f)³⁸. Auch vor dem Hintergrund der kognitiven Entwicklung, bei der erst im Jugendalter das formal-operatorische Denken ausgebildet wird, müssen für Tests altersangemessene Dilemmata gefordert werden, da andernfalls die Ergebnisse verfälscht werden könnten.³⁹ Monika Keller betont in diesem Kontext, dass Erfahrungsnähe und Relevanz der im Grunde hypothetisch ausgelegten Dilemmata nach Kohlberg bei jedem Individuum unterschiedlich ausfallen können. Bei jüngeren Kindern werden zur Messung des sozialen Verstehens und des moralischen Urteils gerade erfahrungsnahe Dilemmata – und somit nach der vorliegenden Definition: semi-reale Dilemmata (vgl. 2.4.3) – genutzt, um eine Identifikation mit der jeweiligen Situation zu ermöglichen (vgl. Keller, 1996, S. 100f). Aber muss das nicht für jedes Lebensalter gelten? Wie zuverlässig ist ein Urteil, das von einer Person gefällt wird, die dieses Urteil vermutlich nie in eine reale Handlung umsetzen muss, weil die individuelle Realität dieser Person dies aller Wahrscheinlichkeit nach nie er-

³⁷ Zur Erläuterung von ‚hypothetischen Dilemmata‘ siehe 2.4.3

³⁸ Dieser Punkt muss u.a. auch vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass es sich beim MUT um ein Messinstrument in Papierform handelt. Es ist folglich nicht möglich – wie bspw. beim MJI – die Proband/innen aufzufordern sich in eine Situation hineinzusetzen oder auch evtl. entstehende Verständnisfragen zu klären. Somit muss die Situation, in welcher der MUT durchgeführt wird, von sich aus gewährleisten, dass die/der Proband/in die Geschichte versteht und sie/er sich in diese hineinversetzen kann, um so antworten zu können, dass auf die moralische Einstellung und die Urteils-Kompetenz geschlossen werden kann.

³⁹ Der MUT wird bereits ab dem 10. Lebensjahr eingesetzt. Laut Piaget ist das formal-operatorische (also hypothetische/theoretische) Denken aber nicht vor dem 15. Lebensjahr ausgebildet (vgl. Piaget, 1995, S. 34). Deshalb ist zu fragen, ob 10-jährige Kinder in der Lage sind, sich in hypothetische Dilemmata hineinzusetzen.

fordern wird? Ist dies nicht ein zwingender Grund, semi-reale Dilemmata zu nutzen, um überhaupt auf das Verhalten schließen zu können? Und nicht zuletzt stellt sich die Frage, ob und, wenn ja, inwiefern Kinder und Jugendliche z.B. das Thema Sterbehilfe einschätzen können, welches im MUT abgefragt wird. Diese Fragen und die hieraus resultierenden Konsequenzen werden bei der Konstruktion des MKE-Tests mit berücksichtigt.

2. Im MUT werden Argumente der 6. Stufe angegeben.

Die eigentliche Diskussion zur 6. Stufe folgt im nächsten Punkt. Es soll zunächst nur erwähnt sein, dass das Postulat dieser Stufe auf theoretischen Annahmen beruht und sie streng genommen empirisch nicht nachgewiesen werden konnte. Bei Lind sind die Dilemmata des MUT aber so konstruiert, dass das Arzt-Dilemma nur auf der 6. Stufe angemessen diskutiert und gelöst, das Arbeiter-Dilemma dagegen schon auf Stufe 5 optimal konferiert werden kann (vgl. Lind, 2000, S. 76). Lind betont auch, dass nicht alle Dilemmata auf Stufe 6 gelöst werden müssen; dies sei abhängig vom moralischen Aufforderungsgehalt bzw. der moralischen Maxime (vgl. Lind, 2000, S. 59, 73). Fraglich bleibt, wie genau zu bestimmen ist, in welcher Art und Weise ein Dilemma auf Stufe 6 optimal diskutiert werden sollte, wenn es empirisch keine Nachweise für solcherlei Antworten gibt bzw. keine Menschen, die des Stufe 6-Denkens fähig sind – auch Lind nicht. Die Beschreibung der Items der 6. Stufe im MUT beruht somit auf rein theoretischen Annahmen. Zudem ist fraglich, weshalb bei einem Dilemma, das optimal auf Stufe 5 begründet werden kann, Argumente der Stufe 6 angeführt werden. Vermutlich liegt dieser Umstand darin begründet, dass Lind für seinen Test angibt, Präferenzhierarchien abzubilden. Hiermit zeigt er, dass die Reihenfolge, in welche Kohlberg seine Stufen gebracht hat, bei allen Proband/innen des MUT wiederzufinden ist (vgl. Lind, 2000, S. 123). Nach Lind werden also in Bezug auf den MUT „in der Diskussion der beiden Dilemmas die Argumente auf Stufe 6 allen anderen Argumentationsstufen vorgezogen und die Argumente auf Stufe 1 am stärksten abgelehnt“ (Lind, 2000, S. 123). Fraglich bleibt, was diese Ergebnisse aussagen, wenn nicht festgestellt werden kann, ob sich entwicklungs begründete

Stufenunterschiede und somit eben Differenzen in der moralischen Einstellung feststellen lassen.

2.5.5 Die sechste Stufe

Kohlberg betonte in einem Vortrag, den er 1985 in Tokio hielt, er habe sich selbst „nie als Modell für die höchste Stufe der Moral angesehen“ (Kohlberg, 1996a, S. 21). Offensichtlich sah er dies aber zu Beginn seiner Arbeiten noch etwas anders, da noch 1969 die Annahme im Fokus stand, dass ihn zwar

„die Daten aus seiner Doktorarbeit [...] ihm [sic!] unklaren [ließen], wann Stufe 6, die Stufe der wirklichen moralischen Reife, nun am Ende erreicht wird; aber immerhin wußte er, daß es mit 25 Jahren zu schaffen ist – denn so alt war er, als er sich an diese Untersuchung machte“ (Kohlberg und Kramer, 1969, S. 41).

Ähnlich verhält es sich auch mit Kohlbergs Ausführungen zur 6. Stufe des moralischen Urteils. War er zunächst durch Auswertungen von Aussagen Martin Luther Kings oder Mahatma Gandhis von der Existenz einer 6. Stufe überzeugt, deren Kern die Gerechtigkeit darstellt (vgl. Scheibenpflug, 2007, S. 68; Kohlberg und Kramer, 1969, S. 53), revidierte er diese Aussage wegen fehlender empirischer Nachweise und reagierte damit auf eine lauter werdende Kritik (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 223, 301ff). Allerdings blieb die 6. Stufe „als ein theoretisches Postulat bestehen, nicht aber als eine operative, empirische Entität“ (Kohlberg et al. 1984, S. 215). Im Jahr 1986 fand er allerdings zurück zur 6. Stufe und sprach von deren Wiederkehr (vgl. Kohlberg, Boyd und Levine, 1986; Garz, 2001, S. 288).

Dies ist auf eine Ergänzung bzw. Erweiterung in der Beschreibung der postulierten Stufe zurückzuführen; dieser wird nun auch das Merkmal des Wohlwollens zugeschrieben (vgl. Garz, 2001, S. 288). Die Zusammenführung von Gerechtigkeits- und Wohlwollens-Merkmalen ergibt den *moral point of view*; im Wohlwollen äußert sich nach Kohlberg die Achtung vor anderen Personen und deren Standpunkten. Nach Kohlberg et al. war das Merkmal des Wohlwollens implizit schon in der ursprünglichen Konzeption der Stufe 6 vorhanden (vgl. Kohlberg et al. 1986, S. 207). Das Subjekt (die/der Befragte) muss demnach drei Denkopoperationen vollziehen (vgl. Kohlberg et al. 1986, S.222ff):

1. Sympathie (Akt der Empathie für andere)
2. Ideale, wechselseitige Rollenübernahme (Rechte und Pflichten ins Gleichgewicht bringen)
3. Universalisierbarkeit (Urteil darf nicht nur für diesen Fall, sondern muss für alle ähnlichen auch gelten; aus 1. und 2. ergibt sich, dass der Urteilende fordern muss, dass auch alle anderen nach dem selben Prinzip urteilen und handeln)

Eben diese Denkopoperationen konnten Kohlberg et al. in Interviews mit gezielt hierfür ausgesuchten und erfahrenen Personen nachweisen; sie sahen dadurch die Annahme einer 6. Stufe als belegt an. Widersprüchlicherweise wird im Handbuch *The Measurement of Moral Judgement* aus dem Jahr 1987 aber von der 6. Stufe Abstand genommen. Hier heißt es: „The exact nature and definition of Stage 6 are uncertain at this point“ (Colby und Kohlberg, 1987, S. 32). Und weiter wird in Bezug auf das Auswertungssystem eingeräumt: „A particularly aspect of Standard Issue Scoring is the omission of Stage 6 from the system“ (Colby und Kohlberg, 1987, S. 40).

Fraglich bleibt somit, ob es sich nicht doch um veränderte Kriterien im Vergleich zur ursprünglichen Beschreibung einer 6. Stufe handelt, – fehlt doch in der anfänglichen Beschreibung eine Denkopoperation, die mit ‚Sympathie‘ überschrieben wird. Zudem bleibt hier die Frage zu stellen, ob es sich bei den durchgeführten Interviews und den hieraus gewonnenen Ergebnissen wirklich um Nachweise des Stufe 6-Denkens oder lediglich um geschicktes Argumentieren erfahrener Personen handelt. Gibbs (2003) stellt sogar das gesamte postkonventionelle Niveau aufgrund seines geringen Vorkommens in Frage (vgl. Montada, 2008a, S. 596) und auch bei Aufenanger et al. werden nur die Stufen 1-5 aufgeführt (vgl. Aufenanger et al. 1981, S. 1). Das Vorhandensein einer 6. Stufe bleibt also zweifelhaft. Dies gilt besonders auch vor dem Hintergrund, dass die Beschreibung der 6. Stufe an die Kriterien des kategorischen Imperativs, der eben ein Ideal darstellt, angelehnt ist. Rekurrend auf die bis hierher dargestellten Kriterien wird im Folgenden von fünf Stufen des moralischen Urteils ausgegangen.

Im Zuge der Überarbeitung der Kriterien der 6. Stufe ist zudem die Frage zu stellen, ob das Wohlwollen nicht schon viel früher, bspw. in der 3. Stufe, anzusiedeln ist.

2.5.6 Gerechtigkeit oder Fürsorge

Kohlberg lehnte – wie bereits erwähnt – seine Definition von Gerechtigkeit an die Gerechtigkeitstheorie nach John Rawls (1972/75) an. Rawls nahm Kants Verständnis von Gerechtigkeit im kategorischen Imperativ auf und modifizierte ihn durch die Eliminierung des häufig kritisierten Punktes der Bevorzugung der eigenen Person (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 265). Dabei geht er von einem Urzustand aus, in dem aus der Position des Nicht-Wissens die Grundsätze der Gerechtigkeit formuliert werden sollen. Diesen herzustellen ist in einer bestehenden Gesellschaft allerdings nicht möglich (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 266). Das macht wiederum die Kritik an der 6. Stufe Kohlbergs deutlich, welche nach diesem Gerechtigkeitsverständnis geltend gemacht wurde (vgl. 2.5.4; Kohlberg et al. 1984, S. 366). Hieran angelehnt sind folglich gerade

„auf den Stufen 5 und 6 [...] alle Forderungen des geschriebenen Rechts oder des moralischen (Natur-)Gesetzes in einem Konzept der Gerechtigkeit begründet, d.h. sie beruhen auf Übereinkommen, Vertrag und der Unvoreingenommenheit (Unparteilichkeit) des Gesetzes und seiner Funktion, die Rechte der Individuen zu bewahren“ (Kohlberg, 1968, S. 30).

Somit handelt es sich bei den Stufen des moralischen Urteils nach Kohlberg um die des Gerechtigkeitsdenkens, weshalb auch seine Dilemmata hieran und folglich an Ansprüchen und Rechten von Menschen und der Frage, was gerecht ist, ausgerichtet sind (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 239, 283). Im Blick auf den Menschen selbst beschreibt er den Gerechtigkeitssinn als den Kern des moralischen Urteils (vgl. Kohlberg, 1976, S. 168). So unterteilte er schon früh vier Arten moralisch zu urteilen (vgl. Kohlberg, 1976, S. 143f):

1. Ausrichtung an der Befolgung von Normen
2. Ausrichtung an nützlichen Folgen
3. Ausrichtung am idealen Selbst
4. Ausrichtung an Gerechtigkeit und Fairness

Diese moralischen Orientierungen, oder auch Elemente genannt, sind auf jeder Stufe des moralischen Urteils zu finden und stellen die individuelle Entscheidungsstrategie dar. Die wesentliche Struktur von Moral ist aber für Kohlberg die Gerechtigkeitsstruktur. Sie lässt sich auf alle vier Orientierungen beziehen, denn

„der Kern von Gerechtigkeit [liegt] in der Verteilung von Rechten und Pflichten, die durch Vorstellungen von Gleichheit und Reziprozität geleitet werden. [...]. Gerechtigkeit ist die normative Logik, das Gleichgewicht sozialer Handlungen und Beziehungen“ (Kohlberg, 1976, S. 144; vgl. hierzu auch Aufenanger et al. 1981, S. 30).

Jede Stufe Kohlbergs besitzt eine Gerechtigkeitsstruktur, die er auch als Form einer Stufe bezeichnet. Auf der 3. Stufe stellt dies z.B. die Alltagsregel ‚Was du nicht willst, das man dir tu, das füg‘ auch keinem andern zu‘ dar (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 276). Die Form einer Stufe besteht somit aus der Gerechtigkeitsstruktur sowie dem jeweiligen Niveau der sozialen Perspektivenübernahme (vgl. ebd.). Der Inhalt einer Stufe besteht aus der Entscheidungsrichtung und den Normen, welche angesprochen werden (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 277). Dies zeigt somit abermals, dass Kohlberg sehr wohl um einen affektiven und einen kognitiven Aspekt des moralischen Urteils wusste, dies aber in seinen Ausführungen nicht weiter beachtete. Heidbrink betont in diesem Zusammenhang noch einmal, dass die gleiche Entscheidung in einer Situation nicht heißen muss, dass man darin übereinstimmt, ob und warum etwas gerecht oder ungerecht ist (vgl. Heidbrink, 1996, S. 58f). Der Inhalt einer Stufe sagt somit noch nichts darüber aus, wie die Struktur der Gerechtigkeit ausgeprägt und welches Niveau der sozialen Perspektivenübernahme vorhanden ist.

Ein entscheidender Kritikpunkt an den Ausführungen Kohlbergs zu einer Gerechtigkeitsmoral stammt von seiner Mitarbeiterin Carol Gilligan. Diese sorgte erstmals 1982 durch ihre Monographie *In a Different Voice* für die wohl bekannteste Diskussion um die Unterscheidung einer weiblichen und einer männlichen Moral. Gilligan kritisierte, dass Kohlbergs Theorie lediglich auf Untersuchungen an männlichen Versuchspersonen aufbaut (vgl. Gilligan, 1999, S. 29). Zudem wurden Frauen dem Rollenbild entsprechend eher der Stufe 3, Männer eher der Stufe 4 zugeordnet (vgl. ebd.; Kohlberg und Kramer, 1969, S. 63). Dies ist nach Gilligan

mit einer Abwertung der Frauen gleichzusetzen, da Kohlberg postulierte, höhere Stufen stellen eine qualitative Weiterentwicklung dar (vgl. Kohlberg, 1973, S. 85).⁴⁰

Gilligan konnte sodann mittels eigens durchgeführter Studien Beweise vorlegen, dass es generelle Unterschiede in den moralischen Orientierungen zwischen Männern und Frauen gibt (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 15). Im Sinne Gilligans muss zwischen einer männlichen Gerechtigkeits- und einer weiblichen Fürsorgemoral unterschieden werden. Die Gerechtigkeitsmoral konzentriert sich auf Rechte, Regeln und Pflichten. Sie entspricht einem Selbst, das sich als autonom und unabhängig erlebt. Hingegen beinhaltet die Moral der Fürsorge die Aspekte der Verantwortung, Abhängigkeit, Bindung und Gemeinschaft. Sie entspricht Individuen, die sich selbst in Beziehungen zu anderen betrachten (vgl. Hößle, 2001, S. 30).

Gilligan begründet die Existenz zweier Moralen mit der Geschlechtsidentität, welche beim Mädchen durch die Mutterrolle und beim Jungen durch die Vaterrolle geprägt wird (vgl. Gilligan, 1999, S. 17, 29). In diesem Zuge kritisiert sie ebenso die von Kohlberg benutzten Dilemmata, die an Gerechtigkeit orientiert sind. Sie verwendet zur Postulierung eines eigenen Entwicklungsmodells der Fürsorge-Moral deshalb eine Situation, die speziell für Frauen eine Entscheidungssituation darstellt: die Frage eines Schwangerschaftsabbruchs (vgl. Gilligan, 1999, S. 90f).⁴¹ Auf das Modell soll jedoch aufgrund der nicht vorhandenen Relevanz für das hier vorliegende Forschungsprogramm nicht näher eingegangen werden. Es sollen aber die Reaktionen auf diese Theorie betrachtet werden.

⁴⁰ In diesem Zusammenhang sei auf Wolfgang Lempert verwiesen, der die qualitative Betrachtung der Stufen 3 und 4 vor einem anderen Hintergrund diskutiert. Er gibt zu bedenken, dass die Stufenunterscheidung dahingehend verändert werden sollte, dass Stufe 4 nicht besser sein muss als Stufe 3 – also nicht höher, sondern lediglich anders entwickelt. Somit sollte die Einteilung der Niveaus beibehalten, die der Stufen aber zugunsten einer Differenzierung in Anwendungsbereiche ersetzt werden (vgl. Lempert, 1986, S. 89).

⁴¹ Gilligan nutzt hierbei allerdings weder hypothetische noch semi-reale Dilemmata (vgl. 2.4.3), sondern reale, d.h. es geht um Situationen, welche die Probandinnen aktuell und direkt betreffen und von ihnen selbst generiert werden (vgl. Gilligan, 1999; Garz, 2006, S. 119).

So geben bspw. Oser und Althof zu bedenken, dass Gilligan sich nicht klar äußert, ob es ihr wirklich um eine Moral der Frau geht oder um das Postulat einer moralischen Orientierung, die nicht generell geschlechtsspezifisch ist, sondern sich bei Frauen einfach eher zeigt. Zudem baue ihr Entwicklungsmodell auf einer Untersuchung auf, welche dem biologischen Unterschied zwischen Männern und Frauen einschlägige Relevanz zuschreibe (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 306f). Auch die Ausgangsthese Gilligans, nach welcher in den Untersuchungen Kohlbergs Frauen eher der Stufe 3 und Männer der Stufe 4 zugeordnet worden seien, ließ sich nach Betrachtung von 80 Untersuchungen hierzu nicht halten. Einzig ließ sich ein Stufenunterschied zugunsten der Männer in Bezug auf das Bildungsniveau herausstellen. Doch nach Oser und Althof ist „eine Theorie [...] nicht schon deshalb sexistisch, weil sie eine sexistische Wirklichkeit beschreibt“ (Oser und Althof, 2001, S. 309; vgl. auch Hößle, 2001, S. 38).

Dieses Ergebnis stellt folglich eher eine Bestätigung der Theorie Kohlbergs dar, da einer der wichtigsten Entwicklungsmechanismen die Auseinandersetzung mit und die Verarbeitung von Konflikten darstellt. Doch wie steht es mit den zwei moralischen Orientierungen? Bei Betrachtung der oben angeführten Ausführungen Kohlbergs wird deutlich, dass ihm bereits sehr früh unterschiedliche moralische Orientierungen (vier an der Zahl) bewusst waren. Die Orientierung an nützlichen Folgen ist bspw. am Wohlergehen anderer orientiert und zeigt eine utilitaristische Grundhaltung auf (vgl. Kohlberg, 1976, S. 143f). Hat dies nicht folglich auch etwas mit Fürsorge und Verantwortung zu tun? Für Nunner-Winkler und Döbert, die sich ebenfalls eingehend mit den Untersuchungen Gilligans beschäftigten, gibt es entweder nur „eine Moral [...] oder keine“ (Döbert und Nunner-Winkler, 1986, S. 309). So zeigen ihre Untersuchungen, dass die Nähe zu einem Konflikt das moralische Urteil viel stärker beeinflusst als das Geschlecht (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 320). Dies wird im nächsten Kapitel thematisiert.

Dennoch war und ist die Theorie Gilligans sehr lebhaft diskutiert und weitergehend untersucht worden. So ist es Gilligan bspw. zu verdanken, dass die aus moralpsychologischen Untersuchungen stammenden Dilemmata, die im Folgenden verwendet werden, auf solche Lebensberei-

che verweisen, die geschlechtsneutral oder kongruent sind. Kohlberg räumte als Reaktion auf Gilligans Kritik ein, dass das ‚Prinzip der Fürsorge‘ in seiner Theorie zwar angesprochen, aber dennoch nicht besonders eingehend berücksichtigt wurde (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 243). Insgesamt wird ein Interesse an Gerechtigkeit und ein Interesse am Wohlwollen als notwendige Voraussetzung für die Achtung von Personen gesehen. Dabei geht das Prinzip des Wohlwollens dem der Gerechtigkeit voraus und drückt sich in empathischen Beziehungen und deren Identifikationen aus (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 245, 250; siehe auch Hößle, 2001, S. 27).

Im Zuge dessen gibt auch Höffe zu bedenken, dass es sich um zwei Arten des Verständnisses von Moral handelt. Kohlbergs Moralverständnis ist deontologisch begründet, Gilligans hingegen utilitaristisch (in: Hößle, 2001, S. 30; siehe auch: Gielen und Lei, 1996, S. 39; Kohlberg et al. 1984, S. 272). Trotzdem hatten Gilligans Untersuchungen Auswirkungen auf Kohlbergs weiteres Vorgehen, da er bspw. in den Untersuchungen des moralischen Urteils bei Mitgliedern der *Just Community* (siehe hierzu 2.6.2.1) die Messung von Verantwortlichkeitsurteilen vornahm (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 251f).

So meinen bspw. auch Gielen und Lei, dass Kohlbergs Definition moralischer Urteile sowohl Rechte und Pflichten als auch den Bereich der Verantwortung umfasst (vgl. Gielen und Lei, 1996, S. 39). Auch das Bemühen um Harmonie für die/den Einzelne/n und/oder die Gruppe subsumieren Gielen und Lei unter ‚Gerechtigkeit‘ (vgl. Gielen und Lei, 1996, S. 39). Die Diskussion um eine weibliche und eine männliche Moral ist aber hiermit nicht beendet, wie im nächsten Kapitel zu sehen sein wird.

2.5.7 Moralische Motivation

Döbert und Nunner-Winkler nahmen das Thema der geschlechtsspezifischen Moral wieder auf und konnten zunächst Beweise dafür finden, dass es nicht an der moralischen Orientierung, sondern an der Betroffenheit in einem Konflikt liegt, wie das moralische Urteil ausfällt. Als Beispiel führten sie Untersuchungen zu den geschlechtsspezifischen

und deshalb auch unterschiedliche Betroffenheit auslösenden Themen *Abtreibung* und *Wehrpflicht* bei Jugendlichen zwischen 14 und 22 Jahren durch (vgl. Döbert und Nunner-Winkler, 1986, S. 301). Dies ergab, dass je nach Stärke der Betroffenheit (Männer: Wehrpflicht, Frauen: Abtreibung) unterschiedlich argumentiert wurde (vgl. Döbert und Nunner-Winkler, 1986, S. 312f). Es zeigt sich somit, dass Gilligans Überlegungen nicht grundsätzlich falsch waren, der ‚Fehler‘ in ihren Untersuchungen aber darin lag, ein Dilemma zu nutzen, auf das Frauen mit einem höheren Maß an Betroffenheit reagieren.

Auch Reuss und Becker betrachten die Kontextabhängigkeit von Stufenwerten und stellen anhand von Untersuchungsergebnissen aus den 1980er Jahren heraus, dass bei den Werten *Gesetz* und *Strafe* die Stufenwerte niedriger liegen als z.B. beim Wert *Gewissen* (vgl. Reuss und Becker, 1996, S. 77). Fraglich bleibt nach Reuss und Becker aber, ob dies zu generalisieren ist, da nicht alle Werte abgetestet wurden. Nach selbst durchgeführten Untersuchungen konnten Reuss und Becker so dann feststellen, dass diese Kontextabhängigkeit sich nur auf die frühe und mittlere Adoleszenz bezieht, wie es auch in einer an Eckensberger (1989) angelehnten Untersuchung der Unterscheidung zwischen den Stufenwerten bei personalen und nicht-personalen Dilemmata gezeigt werden konnte (vgl. Reuss und Becker, 1996, S. 81). So liegen die Werte bei den nicht persönlichen Dilemmata höher als bei den personalen, was wiederum auf die Situationsbereiche nach Garz zurückzuführen sein kann (vgl. 2.5.1).

Gegenüber den o.g. Ergebnissen Nunner-Winklers steht eine Studie, die ebenfalls von Nunner-Winkler durchgeführt wurde. Im Zuge einer Längsschnittforschung (LOGIK) wurden von 1984 bis 2004 insgesamt 200 Kinder im Alter von 4 bis 17 Jahren zur Beschreibung von Entwicklungsverläufen unterschiedlicher kognitiver, sozialer und motorischer Kompetenzen, der Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen und schulischen Fertigkeiten untersucht (vgl. MaxPlanckForschung, 2006, S. 68f).

In der Studie Nunner-Winklers steht die Entwicklung moralischer Motivation im Fokus des Interesses.⁴² Diese wurde anhand von Beschreibungen der Emotionen gegenüber hypothetischen Übeltätern erfasst. Es wird hierbei von einem kognitiven Emotionsverständnis ausgegangen, wonach „Emotionen als zwar rasche und globale, gleichwohl aber kognitiv gehaltvolle Urteile über die subjektive Bedeutsamkeit von Sachverhalten [gelten]“ (Nunner-Winkler, 2007a, S. 56). Hierzu nutzt Nunner-Winkler Bildergeschichten, die entsprechend dem Geschlecht des befragten Kindes angepasst sind. Es konnte festgestellt werden, dass schon mit vier bis fünf Jahren zwar über 98% der Kinder wissen, dass z.B. Stehlen falsch ist, sie allerdings zu 80% bei der Frage, wie sich jemand, der stiehlt, fühlt, angeben, dass derjenige sich gut fühlt, weil er hat, was er will (vgl. Nunner-Winkler, 2007a, S. 59, 64; Nunner-Winkler, 2008, S. 148).

Das Wissen um moralische Regeln ist somit hoch, die moralische Motivation allerdings gering ausgeprägt. Nunner-Winkler stellt aber ebenso fest, dass diese Diskrepanz zwar mit dem Alter kontinuierlich sinkt, aber selbst 22-jährige noch zu 20% eine geringe moralische Motivation aufweisen (vgl. Nunner-Winkler, 2008, S. 152).

Zudem wird konstatiert, dass es ab dem achten Lebensjahr einen Geschlechtsunterschied zu verzeichnen gibt, der sich mit dem Alter verstärkt (vgl. Nunner-Winkler, 2007, S. 192). In der Alterskohorte ab 22 Jahren wurden aufgrund dessen Tests zu Geschlechterstereotypen durchgeführt. Bei geringer Geschlechtsidentifikation unterscheiden sich Jungen und Mädchen nicht. Allerdings zeigt sich eine hohe Geschlechtsidentifikation bei mäßig motivierten Jungen und leicht höher motivierten Mädchen (vgl. Nunner-Winkler, 2008, S. 152). Fraglich ist allerdings, ob dies wirklich als Geschlechtsunterschied zu definieren ist oder vielmehr als eben das, was Nunner-Winkler und Döbert schon in ihren vorherigen Untersuchungen als geschlechtsspezifische Betroffenheit herausgestellt haben (s.o.). Zudem haben Nunner-Winkler et al. an einer hieran angelehnten Untersuchung gezeigt, dass es ebenso einen Unterschied in den Schultypen gibt. So weisen Gymnasiast/innen eine

⁴² Betont wird also gerade der Aspekt, der von Kohlberg eher vernachlässigt wurde (vgl. Nunner-Winkler, 2007, S. 22f; Lind, 2002, S. 49).

höhere moralische Motivation auf als Haupt- und Realschüler/innen (vgl. Nunner-Winkler et al. 2006, S. 76f). Nach Nunner-Winkler ist moralische Entwicklung als zweistufiger Prozess zu sehen (vgl. Nunner-Winkler, 2007a, S. 69f):

1. Erwerben des Wissens um moralische Normen
2. Aufbau einer intrinsischen moralischen Motivation

Lind kritisiert an Nunner-Winklers Ausführungen allerdings, dass sich zum einen der affektive und der kognitive Aspekt nicht voneinander trennen lassen und dass zum anderen die Vereinigung zweier Theoriensysteme – der kognitiven Entwicklungstheorie und der Psychoanalyse – ohne gemeinsames Maß eine Vieldeutigkeit von Begriffen nach sich zieht (vgl. Lind, 2002, S. 49). Der Begriff der ‚kognitiven Fertigkeit‘ wird bei Nunner-Winkler auf das Kennen von Normbegriffen bezogen. In dieser ersten Phase nach Nunner-Winkler findet eine Differenzierung von Normen und/oder Prinzipien aber noch gar nicht statt. Bei diesen ‚kognitiven Fertigkeiten‘ handelt es sich im Sinne Linds in Bezug auf das Zwei-Aspekte-Modell eher um die moralische Einstellung, also den affektiven Aspekt. Erst die zweite Phase nach Nunner-Winkler bezeichnet somit die an kognitive Entwicklungstheorien angelehnte Weiterentwicklung. Nach Lind hängt eine Übersetzung normativer Einstellungen nicht von mangelndem Wollen ab, sondern von der kognitiven Kompetenz diese zu differenzieren, welche erst nach und nach (durch Diskurse, Anforderungssituation, Bildung) erworben wird (vgl. Lind, 2002, S. 49; Lind, 2009, S. 24, 66ff).

Somit ist festzuhalten, dass in Bezug auf den Geschlechtsunterschied zwischen der nach Nunner-Winkler definierten moralischen Motivation, also dem eher kognitiven Aspekt Linds (vgl. Lind, 2002, S. 48f), und dem zuvor erworbenen moralischen Wissen, dem affektiven Aspekt nach Lind, zu unterscheiden ist. So lässt sich nach Nunner-Winkler et al. für die moralische Motivation, also den kognitiven Aspekt Linds, ein Geschlechtsunterschied sowie ein Bildungsunterschied nachweisen. Jedoch geben Nunner-Winkler et al. zu bedenken, dass trotz des festgestellten Geschlechtsunterschiedes der kulturelle Hintergrund mit be-

trachtet werden muss. Je nachdem, welches (traditionelle) Rollenbild vorherrscht, kann dieses einen Einfluss auf das moralische Urteil nehmen (vgl. Nunner-Winkler et al. 2006, S. 84).

Allerdings konnten Lind et al. in einer eigens auf die Ermittlung eines möglichen Geschlechtsunterschiedes ausgerichteten Untersuchung eben diesen nicht feststellen (vgl. Lind, Grochowska und Langer, 1986, S. 8f). Hierbei handelt es sich allerdings zum einen um ein gänzlich anderes Testinstrument als bei Nunner-Winkler et al. und auch um eine weitaus größere Stichprobe, in welcher alle Proband/innen Student/innen waren. Gibt es nun einen Geschlechtsunterschied oder liegen die unterschiedlichen Ergebnisse an dem jeweiligen Messverfahren bzw. handelt es sich vielmehr um eine geschlechtsspezifische Betroffenheit? Die im Folgenden vorzustellende empirische Studie wird dieser Frage ebenfalls nachgehen. Die Tatsache, dass Linds Stichprobe mehr als sechs Mal so groß war wie diejenige Nunner-Winklers (Nunner-Winkler: N=200; Lind: N=1288; vgl. Nunner-Winkler et al. 2006; Lind et al. 1986), lässt allerdings eher vermuten, dass sich der umstrittene Geschlechtsunterschied nicht wahrscheinlich machen lässt.

Nach den bisherigen Ausführungen erscheint es sinnvoll, zur Bestimmung der moralischen Urteilskompetenz sowohl den kognitiven als auch den affektiven Aspekt des moralischen Urteils zu messen. Der Zusammenhang und die Wechselwirkung von Moral und Gefühl werden aber auch in anderer Hinsicht thematisiert, wie im nächsten Punkt gezeigt werden soll.

2.5.8 Moralische Gefühle

Bei ‚moralischen Gefühlen‘ handelt es sich – wie Montada zutreffend herausgestellt hat – nicht um Gefühle, die als moralisch bewertet werden, sondern um Gefühle, die eine psychische Existenz moralischer Normen anzeigen (vgl. Montada, 1993, S. 261). Auch Keller beschäftigt sich in ihren Untersuchungen mit dem kognitiven und dem affektiven Aspekt des moralischen Handelns. Sie begründet dies u.a. mit den Gefühlen der Sympathie und Empathie, die „unerlässliche Voraussetzungen für eine Orientierung am Wohlergehen anderer“ (Keller, 1996, S.

58) sind. Keller teilt die moralischen Gefühle in fünf Kategorien ein, die sich wie folgt darstellen:

Tabelle 5: Moralische Gefühle und ihre Ausprägungen: Monika Keller (vgl. Keller, 2007, S. 26)

Moralisches Gefühl	Ausprägung
Empathie, Sympathie	Wenn man selbst oder andere mit den Belangen anderer mitempfinden
Stolz, Zufriedenheit, Bewunderung	Wenn man selbst oder andere sich moralisch richtig oder gut verhalten
Ärger, Wut	Wenn man sich selbst von anderen unmoralisch behandelt fühlt
Scham, Schuldgefühl	Wenn man selbst oder andere unmoralisch gehandelt haben
Empörung, Verachtung	Wenn man andere als verantwortlich für Handlungen und Handlungsergebnisse ansieht, die man selbst für moralisch falsch

Diese Gefühle sind zudem einzuteilen in positive (Empathie, Sympathie, Stolz, Zufriedenheit, Bewunderung) und negative (Ärger, Wut, Scham, Schuld, Empörung, Verachtung) moralische Gefühle. Keller betont, dass zur Entwicklung von moralischen Gefühlen die Verantwortlichkeit für eine Situation eine bedeutende Rolle spielt. So transformiert sich

„die empathische Betroffenheit einer Person durch die Lage anderer [...] in Schuldgefühle, wenn die Person sich verantwortlich fühlt. Schuldgefühle entstehen dann als Funktion der Selbstkritik beziehungsweise eines Selbstvorwurfs“ (Keller, 2007, S. 26).

Obwohl Kohlberg selbst sich zumeist eher ungenau zu Gefühlen oder Emotionen im Kontext der moralischen Entwicklung äußert, ist ihm ihre Existenz dennoch bewusst. So meint er z.B. in Bezug auf zwei nach Keller negative moralische Gefühle, dass Wut in der Kindheit mittels der moralischen Entwicklung zu moralischer Empörung oder auch Furcht vor Strafen zum Schuldgefühl werden kann (vgl. Kohlberg, 2007b, S. 98).

Die Funktionen der moralischen Gefühle sind unterschiedlich zu beschreiben. So haben z.B. v.a. Scham und Schuld als Reaktion auf die Verantwortung für eine Tat die Aufgabe, sich auch auf das Begehen oder Unterlassen von Handlungen auszuwirken (vgl. Weyers, 2004, S. 113). Empathie hingegen kann auch negativ konnotierte Gefühle wie Neid oder Schadenfreude ausbilden. Nicht alle moralischen Gefühle motivieren somit automatisch bzw. in gleicher Weise zum moralischen Handeln.

Deshalb benötigt eine Person nach Hoffman zur Durchdringung eines moralischen Konflikts zwei Dinge. Zum einen ein entsprechendes selbstbezogenes Motiv und zum anderen das intrinsische Motiv, andere zu berücksichtigen oder ihnen zumindest nicht zu schaden. Erst wenn beide Motive in einem Individuum vereint sind, kann es dementsprechend seine Handlungen ausrichten (vgl. Hoffmann, 1984, S. 294).

Die Ausbildung der verschiedenen, Entwicklungsschritte hängt für Keller von der Fähigkeit zur Koordination sowie der Differenzierung von Perspektiven ab, die in Selmans Modell beschrieben werden (vgl. 1.3ff). Jedoch reicht nach Keller das reine Verstehen der Gefühle anderer noch nicht aus. Es ist lediglich die Grundlage, die durch den Motivcharakter, bestehend aus der Betroffenheit und dem empathischen Mitfühlen, bestärkt werden muss, um in moralisches Verhalten zu münden (vgl. Keller, 2007, S. 23). So rekurriert Keller in diesem Zusammenhang auf Montada, nach welchem ohne moralische Gefühle kein Verständnis moralischer Normen erreicht werden kann. Als Beispiel führt er den Kriminellen an, der um moralische Regeln weiß, sie aber für sich nicht für verpflichtend hält (vgl. Montada, 1993, S. 260f). Gefühle sind somit „als Indikatoren für die wirksame psychische Existenz moralischer Normen“ (Montada, 1993, S. 262) anzusehen. Eine emotionale Reaktion auf ein Ereignis zeigt die Betroffenheit des Individuums, was wiederum die Identifikation mit der verletzten Norm offenbart (vgl. ebd., S. 268). Montada setzt bei Emotionen ein Muster an Kognitionen voraus⁴³ und ver-

⁴³ Die Kognitionen teilt Montada in vier Kategorien: 1. Kognitionen über die eigenen moralischen Regeln, 2. Kognitionen über normentsprechendes und verletzendes Verhalten, 3. Kognitionen über die Verantwortlichkeit des Handelnden und 4. Kognitionen über eventuelle Rechtfertigungen (vgl. Montada, 1993, S. 69).

steht sie als „vorhersehbare, verstehbare Antwort auf erkannte, erinnerte oder vorgestellte Realität“ (Montada, 1993, S. 263). Zudem schreibt er Emotionen zu, sie kontrollieren, vermeiden oder verändern zu können (vgl. ebd., S. 266f).

Beispielsweise motivieren die auf sich selbst gerichteten Schuldgefühle und die auf andere gerichteten Gefühle der Empörung dazu, eine moralische Handlung auszuführen und auch z.B. eine egoistische Neigung zu unterdrücken (vgl. Keller, 1996, S. 62; Montada, 1993, S. 262, 264). Schuld entsteht, wenn ein Individuum erkennt, dass es eine moralische Norm verletzt hat und hierfür selbst verantwortlich ist – wenn also Entscheidungsmöglichkeiten vorhanden waren (vgl. Montada, 1993, S. 263). Für das Entstehen von Schuld gibt es in diesem Kontext nach Keller verschiedene Ursachen. Die Untersuchungen Kohlbergs zeigen, dass eine Beobachterperspektive notwendig ist, die sich erst auf der 3. Stufe der moralischen Entwicklung ausbildet (vgl. Kohlberg, 1968, S. 35f). Dies wird durch zahlreiche Studien weitgehend bestätigt.

Zu unterscheiden ist dies jedoch von weniger komplexen Anforderungssituationen. Innerhalb dieser zeigt sich schon früh das Auftreten eines ersten Verständnisses von Schuldgefühlen, wie z.B. die Untersuchungen nach Harris (1992) deutlich machen. Harris fand heraus, dass bereits ab dem siebten Lebensalter ein Verständnis für Scham- und Schuldgefühle vorhanden ist (vgl. Harris, 1992, S. 88ff). Dies bestätigt auch die bereits angesprochene Untersuchung von Nunner-Winkler et al. in der gezeigt werden konnte, dass bereits vier- und fünfjährige Kinder um moralische Regeln wissen, jedoch auch bei Regelverstößen dem jeweiligen Protagonisten positive Gefühle zuschreiben, was sich erst ab dem siebten Lebensjahr ändert. (vgl. Nunner-Winkler et al. 2006, 33, 40). Dieses Phänomen wird gemeinhin als das der *Happy Victimizer* bezeichnet (vgl. MaxPlanckForschung, 2006, S. 71). Dabei ist aber zu beachten, dass es bei diesen Untersuchungen nicht, wie es in denen von Kohlberg der Fall ist, moralische Regeln miteinander in Konflikt stehen, sondern dass es um die Gefühle des Protagonisten bei Regelverletzungen geht. Kohlbergs Aufgabe stellt folglich eine komplexere kognitive Anforderung dar (vgl. Keller, 2007, S. 28).

Im Vorangehenden sind wiederholt die Unterschiede zwischen einem affektiven Aspekt des moralischen Urteils zu einem kognitiven Aspekt und zudem zwischen dem Erkennen von moralischen Gefühlen bei sich selbst und dem entwickelten Verständnis für moralische Gefühle anderer angesprochen. So lassen „die meisten Menschen [...] Anzeichen moralischer Normen erkennen und haben nie über deren Generalität, Unparteilichkeit und Universalität philosophiert“ (Montada, 1993, S. 262). Und folglich ist die

„Aufgabe einer umfassenden Theorie der Moralentwicklung [...] also die Klärung entwicklungsspezifischer Beziehungen zwischen empathischer und moralischer Betroffenheit und moralischen Prinzipien, und zwar insbesondere die Beziehung zwischen empathiegestützten moralischen Motiven und komplexen kognitiven Prozessen“ (Keller, 1996, S. 64).

Nach Harris sind schon sechsjährige Kinder unter bestimmten Bedingungen⁴⁴ fähig, Empathie zu empfinden und dies auch zu verbalisieren (vgl. Harris, 1992, S. 79). Werden vor diesem Hintergrund die Entwicklungstheorien Piagets und Selmans (vgl. 1.2ff und 1.3ff) hinzugezogen, scheint dies nur logisch. Kinder befinden sich im Alter von ca. sieben Jahren im Übergang zur konkret-operatorischen Stufe der kognitiven Entwicklung und dem 1. oder 2. Niveau Selmans. Erst ab ca. dem elften Lebensjahr beginnt sowohl die Entwicklung des formal-operatorischen Denkens als auch die Ausbildung der Fähigkeiten des sozialen Verstehens nach dem 3. Niveau Selmans.

Keller rekurriert in diesem Zusammenhang auf Hoffmann, für den erst in der Adoleszenz Empathie und auch Schuldgefühle als Regulator von Handlungen fungieren können. Als Begründung hierfür wird der Zusammenhang zur Entwicklung des Selbst genannt (vgl. Keller, 1996, S. 64). Dies lässt sich, so Fend, mit Eriksons Identitätstheorie darstellen, der Personen auf dem 5. Stadium der Identitätsentwicklung, dem der

⁴⁴ Bei der Untersuchung stand eine sehr lebensnahe Geschichte im Mittelpunkt; zudem wurden die Kinder dazu aufgefordert, sich in die Hauptfigur der Geschichte hineinzusetzen. Wurden sie aufgefordert, unbeteiligt zu bleiben oder ihren eigenen Impulsen zu folgen, blieb die emotionale Reaktion eher aus. Dies wird sodann mit einer Untersuchung an Erwachsenen verglichen, welche allerdings unter anderen Umständen (bspw. mit einer gänzlich anderen Geschichte) stattfand (vgl. Harris, 1992, S. 79). Insgesamt ergibt sich auch von hier aus ein Hinweis auf das bereits ausgeführte Postulat der Abhängigkeit von der Betroffenheit dar.

Identität vs. Identitätsdiffusion, zuschreibt, „Position zu beziehen, Meinungsmuster, Präferenzen, Ziele und Werte aufzubauen, die eine Orientierung in dieser Welt ermöglichen“ (Fend, 1991, S. 17). Aufgabe der Kindheit und Jugend ist es also, „ein einigermaßen sicheres Gefühl der Identität“ (Erikson, 1995, S. 114) zu erlangen, weshalb auch gerade der Adoleszenz die Phasen der Identitätsbildung zugeschrieben werden.⁴⁵

Die Theorie der Identitätsentwicklung nach Erikson ist auch für den folgenden Punkt zum Zusammenhang zwischen Moral und Religion von Bedeutung.

2.5.9 Moral und Religion

Nach Nunner-Winkler findet die Trennung von Moral und Religion historisch gesehen erst allmählich statt. Religiöse Werte und soziale Normen waren lange deckungsgleich, was sich erst in der Moderne grundlegend änderte (vgl. Nunner-Winkler, 2007, S. 177f).

Die ersten Erwähnungen der Orientierung an religiösen Strukturen bei Kohlberg finden sich in einigen Beschreibungen und Interpretationen seiner Stufe 4 (vgl. Kohlberg und Kramer, 1969, S. 55; Kohlberg, 1976, S. 155). Das Interesse auf dieser Stufe gilt allerdings weniger religiösen Inhalten und Fragen, sondern einzig der Erhaltung des Systems – in diesem Fall den Werten und Normen einer Religion, die als wichtiger erachtet werden als die Rechte der einzelnen Mitglieder (vgl. Kohlberg und Candee, 1984, S. 480). Der frühe Kohlberg sah die Felder von Moral und Religion als nicht deutlich voneinander abgrenzbar an, eine Position, die er in späteren Veröffentlichungen veränderte (vgl. Garz, 2006, S. 136). Die ersten Überlegungen Kohlbergs zu einer eigens ontologisch oder religiös ausgerichteten Stufe stammen aus dem Jahr 1973 (vgl. Kohlberg, 1973, S. 82). Sie sind angelehnt an die Beschreibung einer 8. und letzten Stufe der Identitätsentwicklung nach Erikson, welche dem hohen Erwachsenenalter zugeschrieben wird (vgl. Erikson, 1995, S. 118). Erst ab dieser Stufe kann bspw. die verantwortliche Füh-

⁴⁵ Interessant hierzu – auch vor dem Hintergrund der bereits angesprochenen Untersuchungen zu Abtreibung und Wehrpflicht: Döbert und Nunner-Winkler (1979): Adoleszenzkrise und Identitätsentwicklung.

rung des politischen oder auch religiösen Lebens übernommen werden (vgl. Erikson, 1995, S. 120). Der ideale Mensch im Sinne Eriksons ist erst nach Durchlaufen der vorangegangenen sieben Stufen ethisch ausgerichtet, was nach Kohlberg der Stufe 6 entspricht, woran sich Aufgaben religiöser Natur im weitesten Sinne anschließen können (vgl. Kohlberg, 1973, S. 117).

Für Kohlberg, Shulik und Higgins ist Religion

„sowohl in ihrer theistischen als auch in ihrer pantheistischen Ausprägung, eine Reaktion auf unsere Unsicherheit und auf unseren Schmerz, den wir verspüren, wenn wir mit einer moralischen Ungerechtigkeit konfrontiert werden oder mit menschlichem Leid oder mit Krankheit und Tod“ (Kohlberg, Shulik und Higgins, 2007, S. 271).

So sei die Aufgabe der Religion eine Zusammenführung der begrenzten Realität und gegebenen Natur mit den Idealen der Gerechtigkeit, Wahrheit und Liebe (vgl. ebd.). Kohlberg betont bei den Ausführungen zu einer 7. *Stufe*, dass sie rein hypothetisch ausgerichtet und nicht auf Daten basierend diskutiert wird. Als Beispiel für religiöse Fragestellungen nennt er die nach dem Sinn des Lebens oder den Gründen für das Moralisch-Sein, die mit rationalen und logischen Mitteln nicht zu lösen sind (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 273). Somit handelt es sich hier um eine kosmische Perspektive, die aus dem Wunsch der Auflösung von Verzweiflung heraus entstehen kann, gekoppelt mit dem Gefühl, ein Teil des Lebensganzen zu sein (vgl. Kohlberg, 1973, S. 119f).

Die logische Struktur der 7. *Stufe* zu beschreiben, bleibt vage, weshalb zur Veranschaulichung auf Aussagen von Personen wie Sokrates oder Martin Luther King, die für Kohlberg eine starke Orientierung hin zur 7. *Stufe* aufweisen, zurückgegriffen wird (vgl. Kohlberg, 1973, S. 121). Antworten dieser Stufe gründen sich auf einem Gefühl der Einheit mit dem eigenen Ich, Gott und dem Leben (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 274). Bezüglich seiner Stufentheorie des moralischen Urteils betont Kohlberg zum einen, dass diese hypothetische Stufe 7 zwar ein post-konventionelles Gerechtigkeitsdenken voraussetzt, aber im Unterschied zur 6. Stufe

„eine geistige Haltung auf der Grundlage ethischen und religiösen Denkens beschrieben [wird], zu der eine kosmische oder religiöse Auffassung des Lebens gehört. Bei dieser weichen Stufe handelt es sich weder um eine Stufe des moralischen

Urteils im engeren Sinne, noch wollen wir sie als eine harte Stufe des Gerechtigkeitsdenkens verstanden wissen“ (Kohlberg et al. 1984, S. 220f).

Kohlberg et al. erklären hierzu, dass anders als harte Stufen, aus welchen sein Modell besteht, weiche Stufen eben nicht von der Bewältigung neuer Aufgaben oder dem Erlangen neuer Funktionen abhängig sind. „Modelle mit weichen Entwicklungsstufen spiegeln den Versuch des Erwachsenen wider, sich mit Metaphysik und Religion auseinanderzusetzen“ (Kohlberg et al. 1984, S. 273).

In seinen letzten Aufzeichnungen zu diesem Thema nimmt er davon Abstand, explizit von einer 7. Stufe zu sprechen, und diskutiert dieses Phänomen rein philosophisch, angelehnt an die Stufen der Identitätsentwicklung (vgl. Kohlberg et al. 2007, S. 268ff).

Fritz Oser und Reto L. Fetz befassen sich ebenfalls mit dem Zusammenhang zwischen Moral und Religion. Sie sind sich darin einig, dass moralische und religiöse Urteile unabhängig voneinander zu betrachten sind, auch wenn beide Urteilsformen Gemeinsamkeiten aufweisen: Beide sind abhängig von Weltbildern, welche die Entwicklung beeinflussen, und beide bilden sich über differenzierte stufenspezifische Strukturen heraus (vgl. Fetz und Oser, 1986, S. 443). Außerdem sind beide von einem Weltbilddenken, von kosmologischen, kosmogonischen und weltanschaulichen Fragen zu differenzieren, da sie von Interaktionsprozessen abhängig sind. Zu unterscheiden sind das moralische und das religiöse Urteil allerdings insofern, als das Erstere sich auf Themen wie Gerechtigkeit und Verantwortung bezieht und Letzteres eher „den Bezug zwischen der Person und einem Letzten in einer Kontingenzsituation“ (Fetz und Oser, 1986, S. 448) thematisiert. Das religiöse Urteil ist somit kein rein kognitives, da es sich auch mit Befindlichkeiten (bspw. Hoffnung vs. Absurdität; Heiliges vs. Profanes etc.) auseinandersetzt. In Untersuchungen wurde das religiöse Urteil, ähnlich wie bei Kohlberg, mittels Dilemmageschichten erforscht. Hierauf baute der Vorschlag eines fünfstufigen Entwicklungsmodells des religiösen Urteils auf, den Oser erstmals im Jahr 1984 zusammen mit Gmünder veröffentlichte (vgl. Oser und Gmünder, 1984, S. 88ff; Fetz und Oser, 1986, S. 450; Garz, 2006, S. 131ff).

Das Modell erinnert in seiner inhaltlichen Ausgestaltung in einigen Punkten an Kohlbergs Modell. Die erste Stufe zeichnet sich z.B. durch eine Orientierung an äußeren Kräften, an Strafe und Belohnung, aus. Die Beschreibung der zweiten Stufe beinhaltet bereits Kennzeichen der Orientierung an Beeinflussungen und Wechselseitigkeit. Stufe 3 und 4 sind am eigenen Willen, an Freiwilligkeit und einem verborgenen Plan des Höchsten orientiert und Stufe 5 stellt schließlich die religiöse Autonomie dar (vgl. Fetz und Oser, 1986, S. 450). Für dieses Stufenmodell gelten dieselben Stufenmerkmale – Ganzheit, Regressionsresistenz, invariante Sequenzen, hierarchische Integration – wie auch für die Theorien Piagets, Selmans und Kohlbergs (vgl. Fetz und Oser, 1986, S. 451). Zur Beziehung zwischen dem moralischen und dem religiösen Urteil konstatieren Fetz und Oser, dass es zwar eine Verbindung beider gibt, es aber individuell verschieden zu sein scheint, wie eng diese ist. So stellen Oser und Gmünder in einer Untersuchung fest, dass das moralische Urteilsniveau häufig höher oder zumindest gleich dem religiösen Urteilsniveau liegt (vgl. Oser und Gmünder, 1984, S. 223ff). Fetz und Oser machen hier den Vorschlag, die religiösen Stufen unter die moralischen Stufen zu subsumieren und sie im Sinne von weichen Stufen als *beyond justice* zu bezeichnen. Vor diesem Hintergrund kritisieren sie auch die Verbannung der Religion bei Kohlberg auf eine 7. Stufe (vgl. Fetz und Oser, 1986, S. 453f).

Goldman entwickelte in den 1960er Jahren das vermutlich populärste Stufenmodell religiöser Entwicklung, das weniger an Religiosität, als vielmehr an der religiös-kognitiven Weiterentwicklung orientiert ist. Er stellt die Stufen der kognitiven Entwicklung Piagets den drei Stufen des religiösen Urteils gegenüber und lehnte sie auch inhaltlich hieran an:

Tabelle 6: Die Stufenmodelle Goldmans und Piagets im Vergleich (vgl. Goldman, 1968, S. 26ff)

Goldman	Piaget
Intuitiv-religiöses Denken: unsystematisch, magisch, Gott als Mensch	Prä-operatorisches Stadium
Konkret-religiöses Denken	Konkret-operatorisches Stadium
Abstrakt-religiöses Denken: hypothetisch-deduktives Denken, Symbole als Symbole erkennen	Formal-operatorisches Stadium

Haben nun also vor dem Hintergrund dieser Ausführungen die moralische und die religiöse Entwicklung mehr gemein, als man zunächst denken könnte?

Innerhalb der oben erwähnten Untersuchung Nunner-Winklers und Döberts zu Einstellungen gegenüber den Themen Abtreibung und Wehrpflicht wurde z.B. festgestellt, dass sich Katholiken überproportional für eine strenge Handhabung des Abtreibungsverbotens entschieden. In Bezug auf die allgemeine religiöse Erziehung zeigte sich, dass lediglich 14% religiös erzogener Proband/innen für eine völlige Freigabe dieser Entscheidung votierten und 78% für ein totales Abtreibungsverbot (vgl. Döbert und Nunner-Winkler, 1986, S. 305). Das Thema Wehrpflicht weist zwar nicht ein so eindeutiges Bild auf, was Nunner-Winkler und Döbert aber darauf zurückführen, dass „die Kirche für diese Entscheidung auch keine klare Handlungsanweisung [gibt]. Es dürfte sich in diesem Zusammenhang eher eine allgemeine äußerliche Konformität mit herrschenden Konventionen widerspiegeln.“ (Döbert und Nunner-Winkler, 1986, S. 306).

Kuhmerker betrachtet den Zusammenhang zwischen Moral und Religion vor dem Hintergrund des Religionsunterrichts und stellt fest, dass der Inhalt des Religionsunterrichts in kulturellen Werten und Normen sowie Regeln des menschlichen Zusammenlebens liegt. Moralerziehung nach Kohlberg könne einen Inhalt darstellen, weshalb sie wertungsfrei sei und somit in jegliche Konfession Einzug erhalten könne

(vgl. Kuhmerker, 1996, S. 207). Gerade der Punkt einer autonomen Moral stellt nach Kuhmerker für aufgeklärte religiöse Personen das Interessante an Kohlbergs Theorie dar. Für andere hingegen ist gerade dies das größte Hindernis – auch je nachdem, welches Ziel mit dem Religionsunterricht verfolgt werden soll (vgl. Kuhmerker, 1996, S. 221). So wurde

„Kohlbergs Darstellung der Fähigkeit, über Fragen der Gerechtigkeit zu urteilen, als eines Entwicklungsprozesses von vielen Religionspädagogen zitiert [...], die den Religionsunterricht weniger als Indoktrination, sondern eher als Förderung der menschlichen Fähigkeit zu persönlicher Autonomie innerhalb eines religiösen Rahmens verstehen möchten“ (Kuhmerker, 1996, S. 217f).

Im Folgenden wird nun im Zuge dieser ersten pädagogischen Ansätze ein Blick auf die Moralerziehung gegeben, die – im Sinne Kohlbergs und hier v.a. in Bezug auf den Just Community-Ansatz – auf den Prinzipien der Gerechtigkeit, Verantwortung und Partizipation aufbaut.

Zuvor muss jedoch erwähnt werden, dass das Bewusstsein besteht, mittels moralischer Erziehung nicht direkt auf die moralische Entwicklung eines Individuums einwirken zu können – v.a. nicht in Form der hier dargestellten stufentypischen Entwicklungsschritte der thematisierten Entwicklungstheorien. Diese stellen – wie bereits mehrfach erwähnt (vgl. z.B. 1.1) ein Ideal dar, weswegen nicht direkt auf die individuelle Entwicklung geschlossen werden kann. Verschiedenste Einflussfaktoren können die Entwicklung beeinflussen, die die Erziehung nicht zu kontrollieren vermag. Moralische Erziehung kann folglich bei jedem Individuum unterschiedliche Fortschritte – in ihrer Dauer und in ihrer Intensität – hervorrufen.

2.6 Die moralische Erziehung

Nach Aufenanger et al. gibt es einen unwiderruflichen Zusammenhang zwischen der Theorie der Moralentwicklung und der Praxis der Moralerziehung. Die Anwendung von Erziehungskonzepten und ihrer Erforschung müssen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen (vgl. Aufenanger et al. 1981, S. 11f).

Im Folgenden soll zunächst die Frage geklärt werden, was unter moralischer Erziehung zu verstehen ist. Geht es hier um Wissensvermittlung oder die Förderung und Herausbildung einer Fähigkeit? Sowohl Oser

als auch Lind tendieren deutlich in die Richtung des Letzeren: Für Oser liegt der Schwerpunkt auf einer Förderung und somit Veränderung moralischer Urteile (vgl. Oser, 2001, S. 63); Lind hält – vor dem Hintergrund einer zunehmenden Vielfalt von sozialen, beruflichen und technologischen Möglichkeiten – besonders die Förderung demokratischer und moralischer Kompetenzen für wichtig (vgl. Lind, 2009, S. 15f).

Die Ausführungen über moralische Erziehung lassen sich in den Zusammenhang schulischer und familialer Erziehungskonzeptionen stellen; die folgenden Überlegungen setzen mit Letzterem ein.

2.6.1 Moralische Erziehung in der Familie

Das Thema der Erziehung in Familien hat vor dem Hintergrund der sich gegenwärtig rasch wandelnden Familienkonstellationen eine zunehmende Brisanz bekommen. Nach Kümmel führt trotz der Wandlung von, wie er sie bezeichnet, Groß- zu Klein- und Restfamilien „kein Weg an einem intakten Familienleben vorbei“ (Kümmel, 2009, S. 111). Lickona betont in diesem Zusammenhang, dass die Kommunikation die entscheidende Rolle spielt, um den Austausch und die Verständigung über Werte, Recht und Unrecht aufrecht erhalten zu können (vgl. Lickona, 1989, S. 338). Der gesamte Bereich der moralischen Erziehung in der Familie umfasst nach Mauermann vier Einzelkomplexe (vgl. Mauermann, 1997, S. 156):

1. Emotionale und kommunikative Voraussetzungen

Es ist wichtig, Kindern emotionale Zuwendung zu gewährleisten, wie auch Handlungen und Verhalten zu begründen und zu erläutern, um ihnen zu zeigen, dass sie ein Teil des Ganzen sind. Es müssen aber auch Regeln des Zusammenlebens strikt eingehalten werden, jedoch ohne körperliche Züchtigung oder jegliche Form von Aggression (vgl. Mauermann, 1997, S. 157f). Nach Lickona sollte ein Gespräch mit Kindern bspw. mit der Frage nach den Gedanken, die sie den Tag über beschäftigt haben, beginnen (vgl. Lickona, 1989, S. 339).

2. Übergang von latenten zu manifesten Werthaltungen der Kinder

Mauermann macht unter diesem Punkt deutlich, dass Pädagogik widrige Umstände wie Arbeitslosigkeit, Armut oder auch einen Mangel an Freizeiteinrichtungen etc. nicht abschaffen kann. Die Aufgabe der Familienerziehung kann deshalb bestenfalls sein, „die Kinder ‚stark‘ zu machen, damit sie (Sinn-)Krisen besser zu bewältigen sowie *Chancen zur bewußten Lebensgestaltung und individuellen Sinnfindung ergreifen* [Hervorh. im. Orig.] lernen“ (Mauermann, 1997, S. 160).

3. Sensibilisierung für Fragen nach Gut und Böse bzw. Gerechtigkeit und Fairness

Mauermann spricht hierbei das Verhältnis zwischen moralischer Erziehung und moralischer Entwicklung an. Demnach verhindert ein machtausübender Erziehungsstil die Internalisierung von Normen eher. Am meisten profitieren Kinder von Erziehungsprozessen, wenn sie entwicklungsangemessen kognitiv stimuliert werden (vgl. Mauermann, 1997, S. 166). Erklärungen, eine emotional-positive Interaktion zwischen Kindern und Eltern, eine nicht kämpferische Atmosphäre sowie ermutigende Aktionen seitens der Eltern stellen ebenfalls förderliche Erziehungskomponenten dar (vgl. Mauermann, 1997, S. 167).

4. Umsetzung moralischer Handlungskompetenz in konkretes Handeln

Als unabdingbar zur Entwicklung von Verantwortlichkeit sieht Mauermann in diesem Punkt die „*Erfahrung der eigenen Wirksamkeit* [Hervorh. im. Orig.]“ (Mauermann, 1997, S. 169) an. Erst die Freiheit der Entscheidung bindet ein Individuum an eben diese. Kinder müssen Gelegenheiten haben, sich selbst mit Fragestellungen auseinander zu setzen, und die Möglichkeit zum Nachzufragen und Ausprobieren (vgl. Mauermann, 1997, S. 170f). Auch Kohlberg betont diesen Punkt in Bezug auf die Familie, wenn er sagt, dass diese Gelegenheiten zur Rol-

lenübernahme schaffen muss, um die moralische Entwicklung voranzutreiben (vgl. Kohlberg, 1976, S. 166).

Im Allgemeinen stellt sich nach Kümmel für Kinder *Erziehung* eher als negativ dar. Es ist

„das, was man darf und nicht darf bzw. tun soll oder vorzeigen muss. Auch für Kinder besteht Erziehung aus Geboten und Verboten, Regeln und Ordnungen, Dingen also, die man sich im gegenseitigen Umgang ausdrücklich auferlegt“ (Kümmel, 2009, S. 113f).

So sind sie von Beginn an spezifischen Werthaltungen und auch gelebten und gezeigten Symbolen bzw. symbolischen Handlungen ihrer Umwelt und besonders ihrer Familie ausgesetzt, ohne dass diese bewusst an der Oberfläche sind. Diese Erfahrung prägt für das Leben (vgl. Kümmel, 2009, S. 115f). Auch Geschichten der jeweiligen Familie, die über Jahrzehnte hinweg gepflegt werden, stellen eine Konstante in der Wertevermittlung innerhalb von Familien dar (vgl. ebd., S. 119). Für Lickona sollte der Klärung von Familienangelegenheiten grundsätzlich Priorität eingeräumt werden, da Kinder spüren, wenn unterschwellige Konflikte, wie z.B. eine nahende Trennung der Eltern, auftreten (vgl. Lickona, 1989, S. 342f).

Kohlberg betont allerdings, dass die Wertevermittlung der Eltern nur einen Teil der Weltordnung darstellt, die ein Kind wahrnimmt (vgl. Kohlberg, 2007a, S. 50). Beeinflusst wird das Kind zudem durch die Schule und hier v.a. durch die Peergroup, die mit dem Alter an Bedeutung gewinnt. Kümmel stellt den Vorteil der elastischen Wertübertragung im Gegensatz zur eher starren Organisation der Schule heraus. Die Familie bietet sozusagen einen Schutz, eine Intimität, die ein ‚Ausprobieren‘ erlaubt und so in der Öffentlichkeit der Schule nicht gegeben ist (vgl. Kümmel, 2009, S. 124f). Gleichzeitig kann dies aber auch die Gefahr von Eskalation hervorrufen, da eben sehr enge und emotionale Beziehungen die Grundlage dieser Konzeption darstellen.

Von der moralischen Stufe der Eltern auf diejenige des Kindes zu schließen, wäre allerdings ein Trugschluss (vgl. Kohlberg, 1968, S. 31). Für die individuelle moralische Entwicklung des Kindes ist es wichtig, dass es sich die internalisierten Werte der Eltern (Schule, Gesellschaft, Peergroup etc.) so zu eigen macht, dass es in der Lage ist, diese in Be-

ziehung zu seinem Bild der sozialen Ordnung zu setzen, um zu einem sozialen Selbst zu gelangen (vgl. Kohlberg, 2007a, S. 50).

2.6.2 Moralische Erziehung in der Schule

Die erklärte Absicht von Bildungsinstitutionen ist es,

„neben fachlichem Wissen und Können immer auch moralische, soziale und emotionale Kompetenzen zu fördern. Sie wollen, so steht es in Gesetzen und Zielerklärungen, auf das Leben in der Gesellschaft ganz allgemein vorbereiten und nicht nur auf das Beherrschen bestimmter Technologien“ (Lind, 2009, S. 20).

Ergebnisse von Interviews, die Lind mit Lehrer/innen über die Integration der Vermittlung von moralischem und emotionalem Wissen in die Schule geführt hat, haben aber ergeben, dass diese wohl willens sind all dies zu leisten, sich aber zu 85% pädagogisch-didaktisch nicht genügend vorbereitet fühlen (vgl. ebd.). Wie sieht nun also moralische Erziehung aus und was setzt diese seitens der Lehrer/innen voraus?

Nach Oser und Althof findet

„moralische Erziehung – gute oder schlechte – [...] statt, wenn Schüler einzeln oder untereinander, Schüler und Lehrer, Kind und Eltern, Lehrling und Werkmeister etc. vor ein Problem gestellt werden, das mit Gerechtigkeit, mit Wahrhaftigkeit, mit zwischenmenschlicher Fürsorge oder mit anderen moralischen Werten zu tun hat und das in einer besseren oder schlechteren Weise gelöst werden kann“ (Oser und Althof, 2001, S. 23).

Kohlberg entwickelte auf der Basis seiner moralpsychologischen Entwicklungstheorie in Anlehnung an Dewey seinen Erziehungsansatz. Dieser ist auf der Grundlage aufgebaut, dass der Mensch der Gestalter seiner eigenen Entwicklung ist. Der Erziehungsprozess wird somit durch Entwicklung bestimmt (vgl. Kohlberg, 1986, S. 23). Kinder müssen moralische Werte erst verstanden und mit ihren eigenen Zielen in Beziehung gesetzt haben, bevor sie verinnerlicht werden können (vgl. Kohlberg, 1968, S. 31).

Die Entwicklung jedes Menschen kann nur durch Interaktion mit seiner Umwelt und deren Bedingungen und v.a. durch die Verarbeitung von Erfahrungen stattfinden. Denn die Erfahrung hat innerhalb der Erziehung die Aufgabe, „Stimulation für die Bewegung zur nächsten Stufe der Entwicklung sowie für die Konsolidierung einer erreichten Stufe zu einer festen Organisation bereitzustellen“ (Kohlberg, 2007b, S. 110). Diese Stimulation kann im Kontext der Schule durch Dilemmata erreicht

werden, die in den Unterricht integriert sind (vgl. Oser, 2001, S. 77). Nach Lempert ist somit „nicht die höchste Stufe, sondern der jeweils anstehende Entwicklungsschritt [...] das Ziel der moralischen Erziehung“ (Lempert, 1988, S. 73). Dieser Schritt kann durch die/den Erzieher/in nur eine Begünstigung erfahren, vollzogen werden muss er vom ‚Zögling‘ selbst.

Oser kritisiert an diesem Ansatz allerdings, dass die Verbindung zwischen Urteil und Handlung fehlt, da die gefälltten Urteile keine Praxisrelevanz besitzen. Deshalb entwickelt er, aufbauend auf der Grundidee Kohlbergs, seinen diskurspädagogischen Erziehungsansatz (vgl. Oser, 2001, S. 82, 84). Dabei ist ein wichtiger Grundgedanke hervorzuheben: Im Sinne der ‚ethischen Präsupposition‘ wird das Kind als vollständig partizipationsfähig in allen Lebenssituationen angesehen (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 119). Es soll von Beginn an ‚so getan werden als ob‘ das Kind wirklich an gerechten, objektiven, für alle geltenden Lösungen voll beteiligt sein könne.

Schon ab dem 18. Monat können Kinder bspw. Dingen Eigenschaften zuschreiben, die sie in Wirklichkeit nicht besitzen. So werden etwa Puppen mit psychischen Funktionen, wie Wünschen, ausgestattet. Allerdings können ein- bis zwei-jährige Kinder noch nicht gänzlich zwischen der Phantasiewelt und der Realität unterscheiden, was sich ab dem dritten und vierten Lebensjahr ändert (vgl. Harris, 1992, S. 69). Somit sind Kinder schon sehr früh fähig, ‚so zu tun als ob‘.

Dieses Grundprinzip des ‚so tun als ob‘ schließt sowohl Indoktrination als auch den Relativismus aus, denn der Diskurs wird hier als eine Form des Gesprächs verstanden, der zu praktischer Verantwortungsübernahme und zu gemeinsamen Entscheidungen führen soll (vgl. Oser, 2001, S. 84). Jede/r Schüler/in wird so behandelt, dass „er als autonome Person mitreden kann und soll und daß eine Entscheidung, wie hart sie auch sein mag, von ihm eingesehen werden kann“ (Oser und Althof, 2001a, S. 121). Falls ein Diskurs nicht gelingt oder zu zerbrechen droht, bildet die/der Lehrer/in den Hintergrund, der den Schutz und die Garantie des Verfahrens bemüht ist zu gewährleisten. Die Diskurspädagogik ist also mehr als bloße Unterrichtstechnik und auch mehr als bloße Stimulation der moralischen Urteilskompetenz, wie es z.B. in Di-

lemmadiskussionen der Fall ist. Auf diese Weise können sich der Kohlbergsche Ansatz und die Diskurspädagogik sinnvoll ergänzen, was sich im Schulerziehungsansatz *Just Community* widerspiegelt. Hier werden die Bedingungen moralischer Erziehung der Diskurspädagogik aufgenommen, genauso wie die Dilemmadiskussionen des progressiven Ansatzes, die zur Höherentwicklung stimulieren sollen.⁴⁶

2.6.2.1 Just Community

Zur Umsetzung der Moralerziehung nach Kohlberg wurde 1968 durch Kohlbergs Schüler Moshe Blatt der „klassische Weg, von der Forschung zur Praxis“ (Kohlberg, 1986, S. 22) als „one way street-model“ (Kohlberg, 1986, S. 23) beschrrieben. Mittels der Diskussion hypothetischer Dilemmata sollte moralische Erziehung stattfinden. Die Ergebnisse zeigten, dass die meisten Kinder sich im Durchschnitt um eine Drittel-Stufe hinsichtlich der moralischen Urteilskompetenz verbesserten (vgl. Kohlberg, 1986, S. 22), dass andererseits aber die Dilemmadiskussionen nach Beendigung der Forschung innerhalb von Schulklassen nicht eigenständig beibehalten wurden (vgl. Kohlberg, 1986, S. 25). So sollten im Anschluss, zur effektiveren Integration dieser Form moralischer Erziehung in der Schule, Änderungen des Konzepts erfolgen, u.a. die Nutzung fachspezifischer (semi-realer) Dilemmata und v.a. die Konzentration auf den Zusammenhang von Urteil und Handeln. Insgesamt muss – so Kohlberg – die Moralerziehung eingebettet sein in ein Konzept partizipatorischer Demokratie, in der jede Person eine Stimme hat – Lehrer/innen wie Schüler/innen. Einzig soll die/der Lehrer/in zudem Anwältin/Anwalt für bestimmte moralische Inhalte sein, allerdings von einem rationalen, nicht-autoritären Standpunkt aus (vgl. Kohlberg, 1986, S. 27). Hauptnormen der partizipatorischen Demokratie sind „die Partizipation oder die kollektive Verantwortung der Gemeinschaft für das Wohlergehen der einzelnen Schüler und die Verantwortung des einzelnen Schülers gegenüber und für die Gemeinschaft“ (Kohlberg, 1986, S. 27).

⁴⁶ Herzig kritisiert allerdings, dass eine Umsetzung im Alltag nicht widerspruchsfrei gelingen kann, denn Schüler/innen sind als gleichberechtigte/r Partner/innen im Schulleben trotzdem einer gewissen Hierarchisierung unterworfen. Dies stellt aber für Herzig mehr eine Kritik an herrschenden schulischen Rahmenordnungen als am Ansatz dar (vgl. Herzig, 1998, S. 50).

Zusätzlich zu der Stimulation des Denkens mittels hypothetischer Dilemmata nach der +1-Konvention⁴⁷ stand somit im Mittelpunkt des Interesses, dass Werte und Normen nicht übernommen, sondern eigens entwickelt und erfahren werden sollten. Denn „nur wenn Werte und moralische Normen wichtige Facetten des Selbstbildes geworden sind, ist ihre handlungsleitende Funktion sicher“ (Montada, 2008a, S. 604). Kohlberg folgend muss das Ziel

„staatsbürgerlicher Erziehung an den öffentlichen Schulen der USA [...] wenigstens beginnendes Sozialvertragsdenken sein, mit dem man die Unabhängigkeitserklärung und die Verfassung in wohlinformierter Zustimmung unterschreiben könnte“ (Kohlberg, 1987, S. 38).

Innerhalb der Erziehung steht aber weniger jede/r einzelne Schüler/in im Fokus als vielmehr die moralische Atmosphäre einer Schule sowie die Gruppenentwicklung innerhalb der moralischen Gemeinschaft (vgl. Power, 1986, S. 299).

Zu einer Verwirklichung dieser Ideen kam es im *Just Community-Ansatz*, was soviel heißt wie ‚gerechte Gemeinschaft‘. Gerechtigkeit wird durch das gemeinschaftliche Miteinander zum Leitprinzip, das nicht nur die Köpfe der Schüler/innen, also ihre Urteile, sondern auch ihr Handeln verändern soll (vgl. Lind, 2009, S. 97f). Nach Lind sind wichtige Voraussetzungen hierfür z.B. das Lernen am Gegenstand und den eigenen Erfahrungen, verantwortliches Handeln und Verantwortungsübernahme, Ermöglichung der Rollenübernahme und positive pädagogische Zumutung – also die Unterstellung, dass die Schüler/innen wirklich gerecht und sozial eingestellt sind (vgl. Lind, 2009, S. 100).

Die Minimalbedingungen, die für eine Just Community gegeben sein müssen, wobei die Schwerpunktsetzungen je nach Schule unterschiedlich sein können, sind nach Oser und Althof (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 362ff):

- Sitzungen der Gemeinschaft, in denen die Entscheidungen getroffen werden, welche für die ganze Schule von Bedeutung sind

⁴⁷ Beispiel für einen Unterrichtsverlauf bei Oser und Althof, 2001a, S. 107.

- eine Vorbereitungsgruppe, die aus wechselnden Abgeordneten besteht und die die Gemeinschaftssitzung plant
- der Vermittlungsausschuss, der gewählt wird und zur Aufgabe hat, darauf zu achten, dass Beschlüsse, die in der Gemeinschaftssitzung gefällt werden, ausgeführt werden
- Dilemmadiskussionen, die ein bis zwei Mal in der Woche zu verschiedenen hypothetischen und realen Themen, die die Schüler betreffen, geführt werden sollten
- eine regelmäßige Zusammenkunft der Lehrer für Supervisionen/Weiterbildung
- die Elterninformation, um diese zur Mitarbeit anzuregen; allerdings nur durch Abgeordnete, da sie nicht direkt teil am Schulleben haben
- eine kontinuierliche Evaluation der Prozesse, da die Ergebnisse zu einer Verbesserung des Modells beitragen können

2.6.2.2 Just Community in der Praxis

Kohlbergs Modell wird seit Mitte der 1970er Jahre mehrfach an Schulen – v.a. in den USA – angewandt. Allerdings wurde es zumeist nur angebotsweise mit wenigen Schüler/innen im Rahmen einer regulären, öffentlichen Schule mit 60 bis 100 Schüler/innen praktiziert. Deshalb wurde es auch als Schule in der Schule – school-within-a-school (SWS) – bezeichnet (vgl. Lind, 2009, S. 103; Kohlberg, 1987, S. 39). Zunächst handelte es sich um die Einführung des Projektes an ‚Problemschulen‘, welche mit Gewalttätigkeiten, oft vor rassistischen und ethnischen Hintergründen, zu kämpfen hatten (vgl. Power, 1986, S. 312). Um Mitglied der SWS sein zu dürfen, mussten die Schüler/innen sich in Aufnahmegesprächen nach der zehnten Klasse bewerben (vgl. Lind, 2009, S. 104).

Eine der Schulen, an denen der Kohlbergsche Ansatz eingeführt wurde, war die Brookline Highschool in Boston. Hier bestanden große Probleme in den Beziehungen zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen. Es handelt sich um eine sehr große Schule mit 2000 Schüler/innen der Klassen zehn bis zwölf. Die SWS war räumlich und organisatorisch aus der übrigen Schule herausgetrennt (vgl. Higgins, 1987, S. 63). Die

Schüler/innen belegten die Hälfte ihrer Kurse in der kleinen Gemeinschaft, die andere Hälfte in der regulären Schule. Diese SWS hat über viele Jahre wirkungsvoll funktioniert. Eine Beobachterin des Just Community-Ansatzes an dieser Schule stellte fest, dass sich das Legitimitätsverhalten aller Mitglieder der Schule verbesserte und auch Regeln wieder in höherem Maße von den Schüler/innen respektiert wurden (vgl. Lind, 2009, S. 113). Auch das moralische Urteilsvermögen entwickelte sich um bis zu einer halben Stufe weiter, wenn Schüler/innen dem Projekt mindestens ein halbes Jahr beiwohnten (vgl. Higgins, 1987, S. 69).⁴⁸

Eine Schwachstelle dieser Konzeption erscheint allerdings unmittelbar auffällig: Das demokratische Anliegen steht in deutlichem Widerspruch zum (elitären) Auswahlverfahren und zur räumlichen Trennung.

Ein generelles Problem der Einführung der Just Community an Schulen zeigt Power auf, der ab 1981 in der o.g. Schule als Projektleiter fungierte (vgl. Power, 1986, S. 314). Die Fortbildungen der Lehrer/innen, die sich über einen langen Zeitraum erstrecken und insgesamt sehr zeitintensiv sind, finden während des Projektes statt. Somit fehlt sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen die Vertrautheit mit den Methoden innerhalb dieses Projektes. Eine Evaluation zum Ende des ersten Projektjahres ergab viele positive Veränderungen, aber auch, „daß die Unterstützung des Lehrerkörpers [...] noch viel Arbeit bedeutet, ein wirkliches Verständnis ihrer Rolle als auf Entwicklung bedachte Moralerzieher an einer demokratischen Schule aufzubauen“ (Power, 1986, S. 322).

In Deutschland wurden die ersten Erprobungen dieses Ansatzes ab 1985 an drei Schulen gestartet. Das Projekt *Demokratie und Erziehung in der Schule* (DES) lief insgesamt drei Jahre. Die teilnehmenden Schulen waren ein Gymnasium (Düren), eine Real- (Langenfeld) und eine Hauptschule (Hamm) (vgl. Oser und Althof, 2001a, S. 235). Hierdurch sollte gezeigt werden, dass der Ansatz nicht an eine bestimmte Schulform gebunden ist. Die bedeutendsten Unterschiede zu den amerikani-

⁴⁸ Siehe hierzu auch den Erfahrungsbericht eines Schülers (Edward Zalaznick) in: Kuhmerker et al. 1996, S. 169ff.

schen, demokratischen Schulgemeinschaften bestanden zum einen in den teilnehmenden Kindern, da diese wesentlich jünger waren (10-14 Jahre) (vgl. Lind, 2009, S. 106), und zum anderen wurden alle Kinder einer Jahrgangsstufe mit einbezogen. Es zeigte sich, dass diesem Projekt von allen Seiten Förderung und Wohlwollen entgegen gebracht wurde, sowohl seitens der Lehrer/innen, Eltern und Bildungsministerien als auch seitens der Schüler/innen, die zumeist positive Rückmeldungen zum Projekt gaben (vgl. Oser und Althof, 2001a, S. 238). Auch der Erfolg des Projektes war messbar, da die moralische Urteilskompetenz der Schüler/innen stark anstieg (vgl. Lind, 2009, S. 108). Zudem zeigten sich positive Veränderungen im Sozialverhalten der Schüler/innen. Die Beziehung zu den Lehrer/innen verbesserte sich und die Regelverstöße wurden weniger. Allerdings änderte sich die Beziehung zu den Mitschüler/innen nicht. Nach Lind ist das in diesem Alter aber nicht ungewöhnlich (vgl. ebd.).

In einem Interview, das acht Jahre nach Beendigung des Projektes mit dem Schulleiter der teilnehmenden Realschule geführt wurde, fand dieser zum größten Teil positive Worte für das Projekt und bedauerte dessen Beendigung (vgl. Lind, 2009, S. 112). Bei der damals teilnehmenden Hauptschule ist sogar noch gegenwärtig auf der Homepage zu sehen, dass *Demokratie und Erziehung in der Schule* weiterhin als eine von vier Schul-Säulen gilt (vgl. Anne-Frank-Schule).

Aktuell gibt es v.a. in der Schweiz noch zahlreiche Schulen, die den Just Community-Ansatz verfolgen. So gab es an der Primarschule Luterbach ein 2-jähriges Just Community-Projekt, das sich an noch jüngere Kinder als in der DES wandte und durch Althof angeleitet wurde. Bis in die jetzige Zeit hinein zeigt sich, dass vereinzelte Elemente der Just Community, trotz des Endes des Projektes, weiterhin Bestandteil dieser Schule sind (vgl. Luterbach Primarschule). Eine Schweizer Schule, welche die Just Community ebenfalls als Projekt unter Anleitung von Oser eingeführt hat, ist die Schule Balainen in Nidau. Auf der Homepage der Schule wird durch Zeitungsberichte und Projektbeschreibungen eindrucksvoll gezeigt, welche positiven Auswirkungen dieses Projekt bisher gehabt hat und was alles erreicht werden konnte (vgl. Schule Balainen).

Im Zuge der demokratischen Ausrichtung von Schulen wurde im Jahr 2002 ein auf fünf Jahre ausgelegtes Programm von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und der Forschungsförderung ins Leben gerufen – *Demokratie lernen und leben* (vgl. Edelstein, Frank und Sliwa, 2009, S. 9). Unter Beteiligung von 13 Bundesländern und 200 Schulen wurde durch die Demokratisierung von Unterricht und Schulleben das Ziel verfolgt, junge Menschen zur aktiven Mitwirkung in der Zivilgesellschaft zu motivieren. Zudem sollte es als eine Antwort auf die zunehmende Politikverdrossenheit und -distanz und auch auf Gewalt, Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus verstanden werden (vgl. BLK). Bei Betrachtung der noch bestehenden Homepage des Projektes fällt auf, dass trotz Beendigung in zahlreichen Schulen viele Strukturen beibehalten wurden, die insgesamt positive Auswirkungen nach sich ziehen. Auch Wolfgang Edelstein, Mitglied der Leitung dieses Projektes, entwickelte seine Erfahrungen und Gedanken stetig weiter und veröffentlichte zusammen mit Kolleg/innen im Jahr 2009 ein Praxishandbuch zur Demokratiepädagogik, das Stärken, Schwächen und Chancen von Demokratiepädagogik aufzeigt und auch einzelne Elemente und weitergehende Projekte innerhalb schulischer Strukturen diskutiert und erläutert (vgl. Edelstein et al. 2009).

2.6.2.3 Kritische Stimmen zum Just Community-Ansatz

Wie gut die Auswirkungen des Just Community-Ansatzes an den Schulen in Deutschland auch sein mochten, die Realisierung musste weithin nach dem Ende der Projektzeiten eingestellt werden. Die Probleme lagen zumeist in der fehlenden Zeit und auch dem fehlenden Geld und Raumangebot. Schon für das Einarbeiten in die beiden zentralen Methoden (Dilemmadiskussionen und Just Community) benötigten die Lehrerinnen und Lehrer – so der Schulleiter der teilnehmenden Realschule (s.o.) – ca. ein Jahr (vgl. Lind, 2009, S. 111). Hinzuzurechnen ist die Zeit, die es dauert, bis die Schüler/innen diese Methoden verstanden und verinnerlicht haben.

Des Weiteren werden für die Durchführung der verschiedenen Veranstaltungen und Methoden mehr pädagogische Arbeitszeit, als einer Schule zur Verfügung steht, und natürlich auch mehr Raum, um z.B.

Vollversammlungen überhaupt durchführen zu können, benötigt. Insgesamt äußert sich der Schulleiter weitgehend positiv über den Just Community-Ansatz (vgl. Lind, 2009, S. 110ff). Er würde ihn anderen Schulen weiterempfehlen, sehe aber auch die Gefahren des Ansatzes: „Ein Problem ist sicherlich, dass die Just Community nicht von allen Teilnehmern ernst genommen wird und verpflichtend ist“ (in: Lind, 2009, S. 112). Zudem gibt er zu bedenken, dass die gefassten Beschlüsse innerhalb der Gemeinschaft nicht theoretisch bleiben dürfen, sondern umgesetzt werden und verpflichtend sein müssen. Außerdem sollten bestimmte räumliche und technische Bedingungen gegeben sein und darüber hinaus sollte auch die Unterstützung aller (Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern) gewährleistet sein (vgl. ebd.).

Auch ist zu bedenken, dass dieser Ansatz davon lebt, jede/n Schüler/in zu beteiligen und Verantwortung übernehmen zu lassen. Fraglich ist aber, ob das möglich ist, wenn eine Schule mit allen Schüler/innen den Just Community-Ansatz verfolgt, oder ob so nicht vielmehr viele Schüler/innen übergangen werden. Insofern wäre zu erwägen, ob eine Umsetzung in Form eines Projektes, wie es schon mehrfach realisiert wurde, nicht doch der gangbarere Weg ist. Diese Ansicht vertritt auch Ann Higgins, die zusammen mit Kohlberg den Just Community-Ansatz an einigen Schulen betreut hat und große Schulen eher in kleinere Einheiten einteilen würde (vgl. Lind und Raschert, 1987, S. 75). Als weiteren bedeutenden Kritikpunkt verweisen Oser und Althof auf das Problem der Durchführung einer wirklichen Demokratie (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 452ff), die streckenweise in einen Konflikt mit vorhandenen Schulrichtlinien geraten kann. So gibt der Sozialwissenschaftler Hans Joachim von Olberg in einer Diskussion mit Kohlberg und Higgins zu bedenken, dass zunächst die Schule selbst zu demokratisieren sei, und fragt im Zuge dessen, ob „man überhaupt eine Schule in einer Gesellschaft demokratisieren [kann], die den moralischen Standards nicht entspricht?“ (von Olberg, 1987 zitiert nach Lind und Raschert, 1987, S. 74). Nach Higgins sollte eher von partizipatorischer Schumatmosphäre gesprochen werden als von partizipatorischer Demokratie (vgl. z.B. Higgins, 1987, S. 66), da es sich streng genommen nicht um Letztere handele.

Reichenbach vertritt sogar die Meinung, dass die Schule keine Gemeinschaft zu sein braucht, und selbst wenn sie es sei, könne sie kein Modell einer demokratischen Gesellschaft mit Gleichfreien darstellen. Es handele sich vielmehr um eine Zwangsanstalt, in der anständiges Benehmen gelernt werden könne (vgl. Reichenbach, 2008, S. 95). Dieses Benehmen, das sich an Konventionen orientiert (nach Reichenbach auch ‚Zivilität‘ genannt), sei das, worauf es ankomme. Denn obwohl Konventionen nicht immer explizit wahrgenommen werden, löse ihr Fehlen Aufregung aus (vgl. ebd). Dieses Einüben der Zivilität solle primär Aufgabe der Schule sein.

Oser und Althoff geben im Zuge der Kritik am Just Community-Ansatz zu bedenken, dass jede Schulreform sich mit Problemen auseinandersetzen müsse und nur der Glaube an das Projekt dieses aufrecht erhalten könne. Zeit, Geld und Raum seien allerdings Probleme, die sich nur von politischen Instanzen wirklich lösen ließen (vgl. Oser und Althof, 2001a, S. 265).

Im nächsten Kapitel wird nun der Themenbereich der Emotionen besprochen. Zunächst wird die Begrifflichkeit definiert, woran sich eine Diskussion der verschiedenen emotionstheoretischen Strömungen anschließt. Erst im Anschluss kann die Theorie der Emotionsregulation nach Holodynski erläutert und verortet werden.

3 Emotionen

Dass die Erforschung von Emotionen stark an Bedeutung zugenommen hat, zeigen die vielen Einführungen, Forschungsprojekte, Dissertationen, Habilitationen und Symposien zum Thema in den letzten Jahren sowie die Spannbreite der daran beteiligten Disziplinen, wie der Philosophie, Pädagogik, Psychologie, Medizin u.a. Noch bis Mitte der 90er Jahre des 20. Jhdts hatte die Emotionsforschung in den genannten Disziplinen eher ein Schattendasein geführt.

In diesem Kapitel werden – nach Erarbeitung einer Definition von Emotionen sowie ihrer Einordnung in den Handlungskontext – verschiedene Emotionstheorien besprochen, woraufhin ausführlich auf die Entwicklung der Emotionen und hier v.a. auf ihre Regulation anhand der Emotionstheorie Holodynskis eingegangen wird. Im Anschluss werden dann Einflussfaktoren der Entwicklung und Regulationsfähigkeit von Emotionen dargestellt sowie auch – um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur moralischen Erziehung herausstellen zu können – die Erziehung von Emotionen aufgezeigt.

Wie Mees und Schmitt darstellen, können Emotionen, durch welchen Reiz auch immer ausgelöst, sowohl Anlässe der Annäherung – Erreichen eines Ziels – als auch der Vermeidung – Abwehren eines Ereignisses – sein und stellen somit Gründe für das menschliche Handeln dar (vgl. Mees und Schmitt, 2003a, S. 13f, 29). Auch nach Reichenbach und Maxwell kommt „ohne [Hervorh. im Orig.] bestimmte gefühlsmäßige Grundlagen [...] kein moralisches, demokratisches und zivilgesellschaftliches Handeln zustande“ (Reichenbach und Maxwell, 2007, S. 14).

Frijda betont in seinem Werk *The Emotions*:

„Emotions [are] [...] changes in readiness for action as such [...], or changes in cognitive readiness [...], or changes in readiness for modifying or establishing relationships with the environment [...], or changes in readiness for specific concern-satisfying activities“ (Frijda, 1986, S. 466).

Nach Frijda sind eine Handlungsabsicht und eine Emotion sogar häufig ein und dasselbe (vgl. Frijda, 1986, S. 71). Auch für Paul Ekman sind Emotionen

„für die Qualität unseres Lebens von ausschlaggebender Bedeutung. In keiner Beziehung, an der uns etwas liegt, kommen wir ohne sie aus [...]. Emotionen können

uns das Leben retten, aber sie können auch schlimmes Unheil anrichten. Sie können uns veranlassen, wirklichkeitsnah und angemessen zu handeln, aber gelegentlich bringen uns unsere Gefühle auch dazu, in einer Art und Weise zu agieren, die wir im Nachhinein zutiefst bereuen“ (Ekman, 2007, S. XIII).

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird der Begriff ‚Emotion‘ oder auch das Adjektiv ‚emotional‘ gerne, vielfach und in unzähligen Zusammenhängen genutzt. Dabei finden die Begriffe Gefühl, Affekt und Stimmung oft eine synonyme Verwendung (vgl. Wertfein, 2007, S. 17; Wolf, Stein, Radtke, Münzer, Lüke, Ridinger, Capello, Delgehausen und Schirmann, 2007, S. 69; Merten, 2003, S. 10f), so dass eine klare Trennung und Bedeutungsdefinition schwerlich zu erschließen scheint. Auch der Terminus ‚Empathie‘ wird in diesem Zusammenhang häufig genutzt. Dieser wurde allerdings schon in Kapitel 1.3 abgegrenzt sowie im Bereich der moralischen Gefühle verortet (vgl. 2.5.8). ‚Empathie‘ nimmt, wie später zu sehen sein wird, einen Sonderstatus im Bereich der Emotionen ein (vgl. 3.5.1). Kleinginna und Kleinginna benennen elf Kategorien, in die sich Emotionen einteilen lassen (vgl. Kleinginna und Kleinginna, 1981, S. 345). Nachdem sie verschiedenste Definitionen analysiert haben, resümieren sie, dass Emotionen als ein komplexes Interaktionsgefüge, bestehend aus verschiedenen subjektiven und objektiven Teilprozessen, zu bezeichnen sind (vgl. Kleinginna und Kleinginna, 1981, S. 355). In dieser Art und Weise werden – wie noch zu sehen sein wird – Emotionen häufig definiert. Nur die Ansicht darüber, welche Prozesse im Speziellen zugehörig sind, differiert je nach Autor und theoretischem Hintergrund.

Zudem findet häufig, sowohl in der Wissenschaft als auch der Alltagssprache, eine Einteilung in positive und negative Emotionen statt, die aber vielfach nicht näher erläutert wird. Mayring (1992) hingegen nimmt eine eingehende Betrachtung verschiedenster Emotionen vor und teilt diese in Abneigungs- und Unbehagensgefühle (= negative Emotionen; vgl. Mayring, 1992, S. 131ff⁴⁹) sowie Zuneigungs- und Wohlbefindens-

⁴⁹ Negative Emotionen: (Abneigungsgefühle) 1. Ekel, Abscheu; 2. Verachtung; 3. Ärger, Wut, Zorn; 4. Angst, Furcht; 5. Hass; 6. Eifersucht; 7. Neid; (Unbehagensgefühle) 8. Niedergeschlagenheit, Missmut; 9. Trauer, Kummer, Wehmut; 10. Scham; 11. Schuldgefühl; 12. Langeweile, Müde, Leere; 13. Anspannung, Nervosität, Unruhe, Stress; 14. Einsamkeit.

gefühle (= positive Emotionen; vgl. ebd.⁵⁰) ein. Hierbei sollte allerdings bedacht werden, dass negative Emotionen nicht grundsätzlich als schlecht angesehen werden sollten, da auch sie positive Folgen haben können. So korreliert bspw. Zorn häufig mit einem Ausgleich von sozialer Gerechtigkeit (vgl. Izard, 1994, S. 25). Mit ‚negativ‘ und ‚positiv‘ soll demnach also eher auf das Empfinden dieser Emotion innerhalb des Individuums verwiesen werden.

⁵⁰ Positive Emotionen: (Zuneigungsgefühle) 1. Liebe, Sympathie, Bindungsgefühl; 2. Mitgefühl; 3. Stolz, Selbstwertgefühl; 4. Hoffnung, Sehnen; 5. Überraschung, Schreck; (Wohlbefindensgefühle) 6. Lustgefühl, Genusserleben; 7. Freude; 8. Zufriedenheit; 9. Erleichterung, Entspanntheit; 10. Glück.

3.1 Begriffsdefinitionen

Nach Izard müssen bei der Definition des Begriffes ‚Emotion‘ die drei Komponenten ‚Erleben/Empfinden‘, ‚körperlicher Prozess‘ und ‚Ausdruck‘ mit einbezogen werden, damit dieser vollständig erfasst werden kann (vgl. Izard, 1994, S. 20). Jörg Merten dagegen, der sich auf Kleinginna und Kleinginna (s.o.) bezieht, unterteilt eine Emotion in vier Teilkomponenten: die affektive Erfahrung (erlebtes Gefühl), den kognitiven Prozess (Bewertungsprozesse), den neurophysiologischen Prozess (z.B. körperliche Reaktionen) und die Verhaltensreaktion (emotionales Verhalten bzw. Emotionsausdruck) (vgl. Merten, 2003, S.13). Wolf et al. betonen zunächst, dass die Definitionen des Begriffes ‚Emotion‘ zwar sehr heterogen sind, legen aber schließlich eine Arbeitsdefinition fest, nach der Emotionen komplexe Zustände sind, die sowohl aus kognitiven Prozessen als auch aus Gefühlen bestehen und Verhaltensreaktionen auf persönlich relevante Situationen beinhalten. Ausgelöst werden Emotionen durch Ereignisse, worunter sowohl innere als auch äußere Reize verstanden werden können (vgl. Wolf et al. 2007, S. 69).

Der Begriff des ‚Affektes‘ hingegen beinhaltet Aussagen über die Heftigkeit und Unkontrollierbarkeit eines emotionalen, meist kurz andauernden Zustandes (vgl. Merten, 2003, S. 11). So wirken sich nach Schröder Affekte im Allgemeinen negativ auf rationale Einsicht und das Kritikvermögen aus (vgl. Schröder, 1985, S. 10). Daher wird etwa im juristischen Sprachgebrauch z.B. von einer ‚Affekthandlung‘ gesprochen (vgl. Wertfein, 2007, S. 18).

Eine ‚Stimmung‘ schließlich bezeichnet einen andauernden Zustand. ‚Dauer‘ ist dabei für Merten nur schwer zu definieren, weshalb er als deutlicheres Merkmal setzt, dass eine Stimmung nicht durch einen spezifischen und unmittelbaren Reiz ausgelöst wird (vgl. Merten, 2003, S. 11). Die Stimmung hat also keine unmittelbare Reaktion zur Folge, sondern bezeichnet eher eine Gesamtbefindlichkeit eines Menschen (vgl. Wertfein, 2007, S. 18). Wolf et al. beschreiben eine Stimmung als ‚Filter‘, der auf das menschliche Erleben wirkt und sich bspw. in Niedergeschlagenheit oder Heiterkeit zeigt (vgl. Wolf et al. 2007, S. 69). Dieser

Gefühlszustand kann über lange Zeitstrecken das Empfinden, Denken und Handeln bestimmen (vgl. Arolt, 2007, S. 45).

Das ‚Gefühl‘ ist sodann die Komponente, welche in allen bis hierher dargestellten Termini als ein Teilaspekt enthalten ist. ‚Gefühl‘ bezeichnet das Fühlen, das rein subjektive Empfinden, das sowohl bei einer Emotion als auch einem Affekt und einer Stimmung zum Tragen kommt (vgl. Merten, 2003, S. 10). Unter Fühlen ist „das subjektive Befinden zu verstehen, das nur über die Angaben des betroffenen Individuums erfasst werden kann“ (Schmidt-Atzert, 1993, S. V).

Es ist festzuhalten, dass sowohl die Emotion als auch der Affekt und die Stimmung den Aspekt des ‚Fühlens‘ in sich tragen, das ihre subjektive Komponente darstellt. Gefühle sind nach Schmidt-Atzert hypothetische Konstrukte, die nur vom Individuum etwa durch Sprache, Gestik oder Mimik nach außen getragen werden können (vgl. Schmidt-Atzert, 1993, S. 2). Erst durch die Einbettung in das Konstrukt einer ‚Emotion‘ lassen sich Gefühle durch Kognitionen, physiologische Veränderungen und Ausdruckserscheinungen erkennen und verorten (vgl. Schmidt-Atzert, 1993, S. 3f).

Auch nach Holodynski besteht eine Emotion immer aus einer objektiven und einer subjektiven Komponente: Subjektiv ist das Gefühl und objektiv sind die Ausdrucks- und die Körperkomponente, wie Mimik, Gestik und Klang der Stimme (vgl. Holodynski, 2006, S. 12). Dabei betont auch Holodynski, dass es keine Definition gibt, die allgemeingültig ist (vgl. Holodynski, 2006, S. 5). Eine alles umfassende Definition der Emotionen zu finden ist neben dem Umstand, dass sich viele unterschiedliche Disziplinen mit diesem Thema beschäftigen, auch schon deshalb nahezu unmöglich, weil unterschiedliche theoretische Hintergründe die Basis für Definitionen darstellen und innerhalb dieser der Schwerpunkt häufig auf andere Aspekte von Emotionen gesetzt wird – z.B. Auslöser, Ursachen, Konsequenzen, Funktionen, Erscheinungsformen etc.

An der Voraussetzung Holodynskis, dass jede Emotion sich aus einer subjektiven und einer objektiven Komponente zusammensetzt, soll bereits hier festgehalten werden.

3.2 Emotionen und Handlungen

In der vorliegenden Arbeit wird ein verstärktes Augenmerk auf die Beziehung zwischen Emotionen und Handlungen – als einer bzw. der Funktion von Emotionen – gelegt. Innerhalb dieses Zusammenspiels erlernt das Kind die Fähigkeit der Emotionsregulation bzw. den Einsatz ihrer Strategien (vgl. Holodynski, 2006, S. 83f, 123). Für eine Entwicklungstheorie der Emotionen stellt Holodynski zwei Kriterien auf, die jene zu erfüllen hat. So müsste

1. eine solche Theorie die gesamte Zeitspanne beachten, in der die Emotionsentwicklung geschieht,
2. die Struktur sowie die Entstehung und Veränderung der Emotionen zu ihren verschiedenen Zeitpunkten während des menschlichen Lebens, vom Neugeborenen bis hin zum hohen Erwachsenenalter, betrachtet werden (vgl. ebd., S. 5).

Das Internalisierungsmodell Holodynskis versucht diese Aspekte miteinander zu vereinen. Hierauf wird zu einem späteren Zeitpunkt näher eingegangen (vgl. 3.5.3).

Nach Izard beeinflusst jede Emotion das erlebende Individuum, unabhängig davon, in welchem Kontext sie auftritt: ob im Straßenverkehr, in der Schule oder im Supermarkt (vgl. Izard, 1994, S. 27). Für Claudia Wassmann, die sich ebenfalls eingehend mit dem Zusammenhang des Fühlens, Denkens und Handelns beschäftigt hat (2002), sind Emotionen entscheidend für die Persönlichkeit eines Menschen, da sie

„an allem beteiligt [sind], das für unser Überleben wichtig ist. Sie sind der Lotse, der uns durch unbekanntes Terrain navigieren hilft. Sie sind das Zünglein an der Waage, wenn wir eine Entscheidung treffen. Sie erlauben uns blitzschnell zu sondieren, wem wir trauen können. Sie bilden den Klebstoff unserer sozialen Beziehungen. Alle wirklich wichtigen Ereignisse sind mit Emotionen verknüpft“ (Wassmann, 2002, S. 11).

Diese ‚Beschreibung‘ von Emotionen macht deutlich, wie alltäglich sie sind. Sie steuern und initiieren Handlungen, regulieren Verhaltensweisen (vgl. Merten, 2003, S. 16) und begleiten uns vom morgendlichen Aufstehen bis zum abendlichen Schlafengehen und darüber hinaus (vgl. Newen und Zinck, 2008, S. 40). Aber wie entstehen Emotionen, ab

wann sind sie da, gibt es Unterschiede in ihrer Entwicklung? Wie können sie das Leben, Urteilen und Handeln beeinflussen?

Auch ohne eine allgemeingültige Definition von Emotionen kann eines vorausgesetzt werden: Jeder erwachsene Mensch nimmt es bewusst wahr, wenn eine andere Person von ihren Emotionen berichtet. Es ist kaum möglich – auch mit Bezug auf Wassmanns Verständnis von Emotionen (s.o.) – dass ein Tag eines Menschen ohne die Empfindung einer Emotion vergeht (vgl. Meyer, Reisenzein und Schützwohl, 2001, S. 11). Durch das Fühlen ist der Mensch immer in etwas involviert. Das macht nach Agnes Heller das Fühlen aus (vgl. Heller, 1981, S. 19). Dieses ‚etwas‘ kann bei Heller alles sein – ob eine Person, eine Situation, eine Idee o.ä. (vgl. Heller, 1981, S. 19). Heller unterteilt in ihrem Buch *Theorie der Gefühle* (1981) die Gefühle einerseits in angeborene Gefühle – wie Triebgefühle, Lust- und Unlusteffekte, wobei sie auch das Ausdrucksverhalten von Emotionen erläutert – und andererseits in kulturell erworbene Gefühle – wie die kognitiven Emotionen und die Orientierungsgefühle, die der Erfahrung eines Menschen entstammen (vgl. Heller, 1981).

Darin wird deutlich, dass manche Emotionen – bei Heller die kulturell erworbenen Gefühle – sich erst in der Interaktion mit der Kultur und den kulturellen Gegebenheiten der Gesellschaft entwickeln können. Wie viele angeborene Emotionen es gibt, welche es sind, wie sie sich weiter entwickeln, ob qualitativ oder quantitativ, und welche Bedingungen und/oder Voraussetzungen ihre Entwicklung benötigt, hemmt oder fördert, dies alles wird in einem nächsten Schritt anhand verschiedenster Emotionstheorien erörtert. Insgesamt soll zunächst konstatiert werden, dass es sich bei allem, was ein Mensch ‚fühlt‘, um ‚Gefühle‘ handelt, gleich ob es ein Affekt, eine Emotion oder eine Stimmung ist, und dass im Folgenden der Fokus auf das Konstrukt der Emotion gelegt wird. Festzuhalten ist sodann, dass Emotionen

- eine Funktion haben (z.B. Regulation oder auch Kommunikation),
- eine Handlung beinhalten (vor- oder nachgeschaltet),
- jeden Menschen betreffen und
- bedeuten, in etwas involviert zu sein.

Im Folgenden wird nun detaillierter auf verschiedene Emotionstheorien, zugehörige Ansätze und Hintergründe, also auf verschiedene Forschungstendenzen, eingegangen.

3.3 Emotionstheorien

Nach Sroufe muss jede Theorie, die sich mit Emotionen beschäftigt, folgende Fragen behandeln: Wann entstehen Emotionen bzw. wann treten sie auf? Wie entstehen Emotionen und warum? (vgl. Sroufe, 1995, S. 11f). Angelehnt daran werden nun zunächst verschiedene Arten von Emotionstheorien vorgestellt, welche diese Fragen für sich in unterschiedlicher Art und Weise thematisieren – nicht zuletzt, um den Zusammenhang zwischen Emotion und Kognition im Anschluss näher herausstellen zu können. Hierzu wird auf die Einteilung Meyers et al. (2001) zurückgegriffen:

Tabelle 7: Typen der Emotionstheorien (vgl. Meyer et al. 2001)

Evolutionenpsychologische Emotionstheorien	z.B. Darwin, Ekman
Klassisch-behavioristische Evolutionstheorien	z.B. Watson
Kognitiv-physiologische Emotionstheorien	z.B. James, Schachter
Kognitive Emotionstheorien	z.B. Arnold, Meinong

3.3.1 Evolutionstheoretischer Ansatz

Die Evolutionstheoretiker gehen davon aus, dass Emotionen und bestimmte emotionale Dispositionen vererbt werden. Nach Holodynski werden Kinder in diesem Fall deshalb schon als ‚kleine Erwachsene‘ angesehen (vgl. Holodynski, 2006, S. 5), da in ihnen bereits alles angelegt ist, um Emotionen auszudrücken und weiter zu entwickeln. Diese vererbten Emotionen werden häufig auch als ‚Basisemotionen‘ bezeichnet (vgl. Plutchik in: Meyer, Reisenzein und Schützwohl, 1999, S. 145; Holodynski, 2006, S. 5, 172 etc.). Sie stellen die Grundlage für alle übrigen Emotionen dar, sind aber selbst auf keine anderen zurückzuführen (vgl. Meyer et al. 1999, S. 168). Allerdings unterscheiden sich viele Autoren in der Beschreibung dieser Basisemotionen.

Die Grundlage der evolutionstheoretischen Ideen bezüglich der Basisemotionen fußt auf den Überlegungen des britischen Naturforschers

Charles Darwin, der 1858 erstmals seine Evolutionstheorie⁵¹ veröffentlichte. Darwin, dessen Theorie besagt, dass sich Evolution durch natürliche Selektion vollzieht und der Ausdruck von Emotionen sich deshalb ebenfalls stammesgeschichtlich entwickelt habe, führte verschiedenste Forschungen zum Ausdruckserscheinen von Emotionen durch und resümierte, dass die Mehrheit der Ausdrucksformen von Emotionen angeboren sei, ebenso wie die Fähigkeit zum Erkennen der Bedeutung des Emotionsausdrucks. Emotionen sind für ihn "bewusste mentale (psychische) Zustände von Personen und höheren Tieren [...], die durch Einschätzungen und Bewertung von Objekten, Situationen oder Ereignissen zustande kommen" (in: Meyer et al. 1999, S. 37f). Unter dem Emotionsausdruck wird bei Darwin die Gesamtheit der bei Emotionen beobachtbaren körperlichen Veränderungen, wie z.B. Mimik, Gestik, Körperhaltung oder Vokalisation, verstanden (vgl. Wassmann, 2002, S. 28f). Die Kognition wird hier nur als Auslöser von Emotionen angesehen.

Der amerikanische Anthropologe und Psychologe Paul Ekman führte die Untersuchungen Darwins von 1958 bis heute weiter. Er geht, wie bereits Darwin, von den Basisemotionen Freude, Ekel, Trauer, Zorn, Angst und Überraschung aus und ergänzt sie um das Gefühl der Verachtung. Diese Basisemotionen untersucht er ausgehend von Gesichtsausdrücken. Ekman geht davon aus, dass jeder diese Emotionen erkennt und versteht, dass folglich auf eine Universalität des Gesichtsausdrucks geschlossen werden kann. Lediglich ‚Verachtung‘ (oder auch ‚Geringschätzung‘) bildet hier eine Ausnahme, da es „das Gefühl [ist], besser zu sein als der andere, ihm überlegen, und zwar in der Regel moralisch überlegen, zu sein“ (Ekman, 2007, S. 82).

Bei Tieren und Kleinkindern ist noch die Reinform der Gesichtsausdrücke zu erkennen (vgl. Meyer et al. 1999, S. 70). Ab einem gewissen Alter ist die willentliche Kontrolle der mimischen Darstellung möglich, abhängig von den nach Ekman so genannten ‚Darbietungsregeln‘. Sie sind „sozial erlernte, bei verschiedenen Kulturen unterschiedlich defi-

⁵¹ Über die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl oder die Erhaltung der begünstigten Rassen im Kampfe um's Dasein. Stuttgart: Schweizerbart. 4. Auflage.

nierte Regeln für die Zurschaustellung von Gesichtsausdrücken, also darüber, wer wem zu welchem Zeitpunkt welche Emotion zeigen darf“ (Ekman, 2007, S. 5).

Kritikpunkte den evolutionstheoretischen Emotionstheorien gegenüber sind z.B., dass die Anzahl und Benennung der Basisemotionen sehr unterschiedlich ausfällt (vgl. Meyer et al. 1999, S. 159), dass es keine überzeugenden empirischen Belege für die Art von Basisemotionen bei den jeweiligen Autoren gibt (vgl. Meyer et al. 1999, S. 158) und dass mimische und körperliche Ausdrucksformen nicht ohne weiteres verallgemeinerbar sind, da bei unterschiedlichen Emotionen die gleichen Ausdrucksformen auftreten können (Weinen bei Trauer, Wut oder Freude).

3.3.2 Klassisch-behavioristischer Ansatz

Die klassisch-behavioristischen Theorien stützen sich auf den im 19. Jhd. in den USA entstandenen Behaviorismus. Sie beziehen ihre Erkenntnisse v.a. aus objektiven Verhaltensbeobachtungen und experimentell kontrollierten Veränderungen des Verhaltens (vgl. Meyer et al. 2001, S. 56). Nach John B. Watson, dem Begründer des klassischen Behaviorismus, gehört zum Verhalten das ‚Sagen‘, was das Sprechen zu sich selbst und auch zu anderen beinhaltet, und das ‚Tun‘ als objektive Art des Verhaltens (vgl. Watson, 1930, S. 25).

Das Ziel der behavioristischen Psychologie ist es, Prinzipien und Gesetze zu formulieren, die der systematischen Beobachtung sowie Experimenten menschlichen Verhaltens entnommen werden. Menschliche Reaktionen werden dabei durch Reize ausgelöst. Mittels externer Einflüsse können Personen gelenkt und kontrolliert werden (vgl. Montada, 2008, S. 10). Reize können dabei einfach (Licht oder Ton) oder auch komplex (aus mehreren einfachen zusammengesetzt) sein. Reaktionen sind beobachtbare, einfache oder komplexe Verhaltensweisen, die Watson in gelernte und ungelernte unterteilt. Zu den ungelernten zählen z.B. die Basisemotionen Furcht, Wut und Liebe im ursprünglichsten Sinne (bspw. Hochschrecken bei einem lauten Geräusch = Furcht) (vgl.

Watson, 1930, S. 191f). Die ungelernten Emotionen stellen die Basis für die gelernten dar. Daher werden sie auch als primäre und sekundäre Emotionen bezeichnet (vgl. Watson, 1930, S. 206).

Die Möglichkeit des Aufbrechens der angeborenen emotionalen Reaktionsmuster geht bei Watson auf Lernerfahrungen zurück – angeborene Muster werden durch Lernprozesse geändert. Aus den drei Basisemotionen entstehen durch klassisches Konditionieren z.B. Trauer, Ekel, Stolz, Scham etc. (vgl. Watson, 1930, S. 209ff; Meyer et al. 2001, S. 74). Furcht-Reaktionen sollen somit durch Konditionierung beseitigt werden können.

Die Kritik an dieser Theorie liegt z.B. darin begründet, dass die Beseitigung der Furcht-Reaktion an nur einem Probanden gezeigt wurde. Die Möglichkeit einer Verallgemeinerung bleibt also fraglich. Außerdem werden innerpsychische Reaktionen nicht mit betrachtet, da lediglich der Reiz und die Reaktion im Mittelpunkt der Definition von Emotionen stehen – subjektives Erleben und kognitive Prozesse kommen bei Watson nicht zum Tragen (vgl. Meyer et al. 2001, S. 124). Zudem behauptet Watson, dass aus den drei Basisemotionen die gelernten Emotionen entstehen. Empirische Belege hat er dafür aber nicht angeführt.

Als different zu Watsons Theorie ist jene von William James anzusehen, welcher sich nicht mit dem intersubjektiven, sondern mit dem subjektiven Aspekt von Emotionen auseinandersetzte. Wie im Folgenden Punkt zu sehen sein wird, war die Leitidee von James: „We feel sorry because we cry, angry because we strike, afraid because we tremble, and not that we cry, strike or tremble, because we are sorry, angry or fearful“ (James, 2007, S. 14). Das Fühlen der Reaktion stellt somit die emotionale Erfahrung dar (vgl. Hascher, 1994, S. 23).

3.3.3 Kognitiv-physiologischer Ansatz

William James' Theorie wird den kognitiv-physiologischen Emotionstheorien zugerechnet (vgl. Meyer et al. 2001). Er brachte 1884 erstmals sein Werk *What is an Emotion* heraus, in dem er postuliert, dass den Emotionen körperliche Veränderungen vorausgehen. Es gibt somit einen Auslöser, die Natur und die Wahrnehmung der körperlichen Verän-

derung, wobei jede Emotion einem spezifischen Muster körperlicher Veränderungen zugehört. Die Emotion endet sodann entweder in einer willkürlichen Reaktion (z.B. weglaufen) oder in einer für die jeweilige Emotion charakteristischen unwillkürlichen viszeralen Reaktion (z.B. Herzrasen). James' Theorie stieß auf rege Kritik. Beispielsweise wurde gefragt, ob die bloße Wahrnehmung eines Objekts wirklich hinreichend für eine emotionale Reaktion sei oder ob diese nicht vielmehr eine Begleiterscheinung einer Emotion darstelle (vgl. Ulich, 1992, S. 37). Jene und weitere kritische Anmerkungen zu James' Theorie führten zu den eigentlichen kognitiv-physiologischen Emotionstheorien, wie z.B. der von Stanley Schachter.

Auch in Schachters Theorie aus dem Jahr 1962 geht es vorwiegend darum, die Natur und die Entstehung von Emotionen zu erklären. Seine Theorie wird häufig auch als ‚Zwei-Faktoren-Theorie‘ bezeichnet (vgl. Wertfein, 2007, S. 13), da hier zum einen die Kognition und zum anderen die physiologische Erregung im Mittelpunkt stehen. Sie ist deshalb eine der bedeutendsten Emotionstheorien, da sie wesentlich dazu beitrug, den Blick auf die Rolle der Kognition im Zusammenhang mit den Emotionen zu richten (vgl. Meyer et al. 2001, S. 170), obwohl sie auch viel Kritik erfuhr. Schachter war zwar, wie auch James, der Meinung, dass körperliche Erregung notwendig für die Entstehung von Emotionen sei, sie allein aber nicht hinreichend wäre, da Kognitionen auf Emotionen beruhten und sie demnach den zweiten Faktor darstellten. Nur wenn eine physiologische Erregung sich auf einen emotionalen Reiz bezieht, entsteht auch eine Emotion (vgl. Hascher, 1994, S. 28).

Für die Emotionsentstehung nach Schachter gibt es zwei Fälle: den Normalfall und den Sonderfall (vgl. Meyer et al. 2001, S. 181f). Im Normalfall nimmt eine Person ein Ereignis wahr, das das vorhandene Wissen um das betreffende Ereignis aktiviert. Dies führt zu einer emotionsrelevanten Einschätzung des Ereignisses und löst eine physiologische Erregung aus, die wiederum von der Person wahrgenommen wird. Die Wahrnehmung der Erregung wird schließlich auf die Einschätzung des Ereignisses zurückgeführt. Emotionen sind hier als Folge der Bewertung physiologischer Erregung, ausgelöst durch eine Situation, anzusehen (vgl. Ulich, 1992, S. 40). Im Sonderfall hingegen nimmt eine Person

eine physiologische Erregung wahr, für die es keinen unmittelbaren Grund gibt, was zu dem Bedürfnis führt, diese Erregung zu verstehen und zu benennen. Es wird also nach der Ursache dieser Erregung gesucht. Diese kann dann (muss aber nicht) eine emotionale Ursache haben. Als Beispiel wäre hier die angsteinflößende Vorstellung einer Prüfungssituation zu nennen. Kann die Person ihren zunächst unerklärlichen emotionalen Reiz auf diese Ursache zurückführen, erlebt sie eine Emotion (z.B. Angst).

Empirisch konnten diese Annahmen Schachters nur teilweise bewiesen werden, da gewisse körperliche Veränderungen nicht wahrgenommen werden können, wie z.B. leichte Veränderung der Herzfrequenz (vgl. Meyer et al. 2001, S. 197).

3.3.4 Kognitiver Ansatz

In der Abhandlung über kognitive Bewertungsprozesse im Zusammenhang mit Emotionen stellt Merten zunächst einmal ein Missverständnis in Bezug auf diese Beziehung dar:

„Was in den Theorien kognitiver Bewertungsprozesse der Emotionen als Kognition bezeichnet wird, muss nicht zwangsweise auch einen bewussten, intentionalen und rationalen Prozess bezeichnen. Kognition ist also nicht mit bewusstem, zielgerichtetem Denken gleichzusetzen“ (Merten, 2003, S. 104).

Richard Lazarus, der seine Theorie auf jener von Arnold (vgl. 3.4.1) aufbaute, vertritt nach Reisenzein et al. einen kognitiv-begründeten Ansatz der Emotionsentstehung (vgl. Reisenzein et al. 2003). Eine Emotion beinhaltet nach Lazarus zunächst die Bewertung oder Interpretation eines Ereignisses, woraufhin physiologische und motivationale Komponenten folgen können (vgl. Ulich, 1992, S. 40). Welche Emotion entsteht und wie stark sie ausgeprägt ist, hängt somit von der Art der Bewertung einer Situation/eines Reizes – und nicht wie von Schachter angenommen von der physiologischen Erregung – ab. Kann bspw. einer Bedrohung aus der kognitiven Einschätzung heraus nicht mit den eigenen Mitteln begegnet werden, entsteht Angst (vgl. Ulich, 1992, S. 41). Kritisiert wird an den Theorien von Lazarus und Arnold v.a., dass sie nicht auf alle Emotionen anwendbar sind. Der Emotion Depression bzw. Trübsinn kann z.B. kein Handlungswunsch und somit keine Motivation zugeordnet werden (vgl. Reisenzein et al. 2003, S. 82; Ulich, 1992, S. 41). Es ist

allerdings vor dem Hintergrund der in 3.1 vorgenommenen Begriffsdefinition die Frage zu stellen, inwieweit es sich bei einer Depression um eine Emotion und nicht vielmehr um eine Stimmung handelt.

Trotz dieser und weiterer vorgebrachter Kritikpunkte wird auf die theoretischen Grundlagen Arnolds – aufgrund der Bedeutsamkeit ihrer Theorie für die folgenden Erläuterungen kognitiver Emotionstheorien – näher eingegangen. Im Anschluss werden weitere Vertreter und ihre theoretischen Ansätze besprochen, da ein Verständnis der Entwicklungsmechanismen innerhalb dieser Theorien für das im Punkt 3.6 darzustellende Internalisierungsmodell nach Holodynski grundlegend ist. Holodynski spricht zwar nicht explizit von einer kognitiven Theorie, wohl aber von einem Internalisierungsmodell mit dementsprechenden Entwicklungsaspekten, die hierauf schließen lassen (vgl. 3.5.3; 4.1ff).

3.4 Emotion und Kognition

Nach Heidbrink spielen sich sowohl Kognitionen als auch Gefühle im Kopf eines Individuums ab. Denn „selbst wenn der Schweiß bei vielen Menschen eher in der Achselhöhle als auf der Stirn ausbricht – die Angst sitzt im Kopf“ (Heidbrink, 1996, S. 25).

Dass Gefühle und Kognitionen nicht voneinander zu trennen sind, diese Ansicht vertrat schon Alexius Meinong (1894, in: Reizenzein et al. 2003). Seiner Ansicht nach sind Gefühle intentional, was auch in der heutigen Debatte Vertreter findet (vgl. z.B. Oakley, 1992). Jugendliche und auch Erwachsene zeigen z.B. planvoll ihre Empörung, wenn sie sich selbst ungerecht behandelt fühlen. Ein Beispiel ist die Einführung der Studiengebühren im Jahr 2006 in NRW und die Proteste, die aufgrund dessen stattfanden. Die Protestierenden suchten die Öffentlichkeit, zeigten Engagement und forderten Aufmerksamkeit.

Auch Sroufe stellt in seinem Buch *Emotional development* nach der Untersuchung der Entwicklung von Emotionen heraus: „Affect and cognition are mutually influencing, two aspects of the same process“ (Sroufe, 1995, S. 117). Und auch Piaget betont die Untrennbarkeit von Kognition und – wie er sie benennt – Affekten, was, so Sroufe, seinem konstruktivistischem bzw. strukturalistischem Standpunkt entspricht (vgl. Sroufe, 1995, S. 118). Nach Piaget gibt es „keine kognitiven Vorgänge ohne Gefühlsbeteiligung“ (Piaget, 1995, S. 19) wie auch „keine reinen Gefühlszustände ohne kognitive Anteile“ (Piaget, 1995, S. 20). Eine gegenseitige Beeinflussung von Emotion und Kognition – bzw. das Wirken von Kognitionen innerhalb von Emotionen – steht somit bis hierher außer Frage und soll anhand von vier bedeutenden Theoretikern in diesem Felde beleuchtet werden. Ihre Darstellung findet allerdings nicht, wie üblich, anhand der zeitlichen Reihenfolge statt, sondern nach der Wichtigkeit für die hier vorliegende theoretische Betrachtung des Themas, weshalb auch im Anschluss eine Konklusion gezogen wird (vgl. 3.4.5).

3.4.1 Magda Arnold

Den Ausgangspunkt für die Entwicklung kognitiver Emotionstheorien und somit die endgültige Überwindung der behavioristischen Emotionstheorien bilden u.a. die Arbeiten von Magda Arnold (vgl. Reisenzein et al. 2003, S. 51). In ihrem 1960 erschienenen Hauptwerk *Emotion and Personality* widmet sie sich der Natur und der Entstehung sowie den Auswirkungen der Emotionen im Allgemeinen. Hierbei geht sie von einem alltagspsychologischen Verständnis von Emotionen aus und knüpft an die klassisch mentalistische und kognitive Tradition, welcher z.B. die emotionspsychologischen Schriften des Aristoteles zuzuordnen sind, an. Die kognitiven Grundlagen, die Arnold ihrer Theorie zu Grunde legt, beruhen ebenfalls auf der Annahme von zwölf Basisemotionen, die die psychologisch-biologisch grundlegenden Emotionen darstellen (Freude, Ärger, Trauer etc.). Arnold geht davon aus, dass Emotionen immer Objekte haben, auf die sie sich beziehen. So postuliert sie (vgl. Arnold, 1970, S. 176):

- Die betroffene Person schätzt den betreffenden Sachverhalt ein und bildet Kognitionen (Glaubensannahmen/Überzeugungen).
- Die Qualität und Intensität der Emotion hängt von der Art der Kognition ab.
- Emotionsrelevante Kognitionen sind dabei Tatsachenüberzeugungen und Wertüberzeugungen.

Emotionen setzen somit voraus, dass das Objekt wahrgenommen (Tatsachenüberzeugung), und dass der Sachverhalt bewertet wird (Wertüberzeugungen). Kinder müssen also zunächst gewisse kognitive Lernprozesse durchlaufen und Erfahrungen gesammelt haben (kognitive Kompetenzen erworben haben), bevor sie differenzierte Emotionen zeigen können. „Every new situation recalls similar situations experienced in the past, and their effect on us“ (Arnold, 1970, S. 173).

Aber gerade der Punkt, dass Gefühle und die damit einhergehenden emotionalen Handlungswünsche dasselbe Objekt haben sollen, wird bei Arnolds Ausführungen kritisiert. Ein Beispiel wäre Folgendes: Peter, der

sich über die verletzende Bemerkung eines Freundes ärgert (stellt das Objekt des Ärgers dar), verspürt aufgrund dessen das Bedürfnis, diesen ebenfalls zu verletzen (Handlungswunsch) (vgl. Reisenzein et al. 2003, S. 82). Zudem wird kritisiert, dass dasselbe Gefühl nicht immer denselben Handlungsimpuls auslösen muss. Als Beispiel wäre hier ‚Ärger‘ zu nennen, der dazu führen kann, dass man ihn an Anderen auslässt oder aber für sich behält (vgl. Holodynski, 2006, 58, 120f; Reisenzein et al. 2003, S. 83). Einen weiteren Diskussionspunkt den Theorien von Arnold und auch Lazarus gegenüber stellt die Frage dar, ob nicht auch umgekehrt erst Gefühle vorhanden sein können, die dann im Umkehrschluss Kognitionen auslösen. Eine Reihenfolge der Komponenten einer Emotion sollte, so Hänze, nicht festgelegt werden, da sowohl die Gefühle das Denken, als auch das Denken die Gefühle beeinflussen können (vgl. auch Hänze, 2009, S. 44). Im ersten Fall handelt es sich nach den hier zu Grunde liegenden Definitionen (vgl. 3.1) allerdings nicht mehr um Emotionen, sondern um Affekte – d.h. Empfindungen ohne vorgeschaltete Appraisals.⁵² Dies aber schließt die Möglichkeit eines Re-Appraisals nicht aus, z.B. als Umdeutung eines Ereignisses (vgl. Merten, 2003, S. 108).

3.4.2 Bernard Weiner

Die Emotionstheorie Bernard Weiners, die er in über 20 Jahren entwickelte und stets differenzierte, beschäftigt sich mit der Frage, welche Kognitionen spezifischen Gefühlen zugrunde liegen. In Anlehnung an Arnold, Lazarus und Schachter definiert Weiner seine kognitive Emotionstheorie als „theory that assumes [...] emotions as guided by the construal or appraisal of a situation“ (Weiner, 1986, S. 119). Seinen Fokus legt er aber nicht darauf, eine umfassende Emotionstheorie zu begründen. Vielmehr konzentriert er sich auf die Betrachtung von Überzeugungen über Ursachen von Ereignissen sowie auch auf die darauf beruhenden Urteile über die persönliche Verantwortlichkeit einer Begebenheiten (vgl. ebd.; Reisenzein et al. 2003, S. 93). Dabei geht es Weiner um Gefühle, mit denen sich weder Arnold noch Schachter vorher

⁵² Appraisal = Bewertungssystem innerhalb einer Emotion nach Holodynski (2006).

beschäftigten: Ärger, Mitleid und Sympathie, Dankbarkeit, Schuld (vgl. Weiner, 1986, S. 135ff), die von großer Bedeutung für das soziale Handeln sind. Denn

„wenn die emotionalen Reaktionen anderer Menschen nicht berücksichtigt werden, bestimmt einzig und allein das Ergebnis das Gefühl – unabhängig davon, wie es zustande gekommen ist oder inwieweit soziale Normen oder Maßstäbe eingehalten worden sind. Wenn jedoch Anerkennung oder Mißbilligung durch andere stärker ins Blickfeld rücken, gewinnen normative Maßstäbe und persönliche Verantwortung an Bedeutung“ (Harris, 1992, S. 101).

Neben der Annahme, dass Gefühle auf Kognitionen beruhen, geht Weiner allerdings im Gegensatz zu den bereits vorgestellten Theoretikern davon aus, dass nicht alle Gefühle kognitive Einschätzungen voraussetzen, wie z.B. die konditionierte Furcht⁵³, der kein gedanklicher Prozess vorausgeht (vgl. Weiner, 1986 in: Reisenzein et al. 2003, S. 102).

Weiners Theorie wird auch als kognitiv-evaluativ bezeichnet, da die unmittelbaren Ursachen von Gefühlen aus Tatsachenüberzeugungen und Wertüberzeugungen entstehen. Die Tatsachenüberzeugung besteht darin, dass eine Person glaubt, ein bestimmtes Ereignis sei eingetroffen oder liege vor, wie auch aus der Überzeugung, die Ursache des Ereignisses zu kennen. Die Wertüberzeugung besteht aus der Bewertung von Ereignissen als positiv oder negativ, wobei diese in Relation zu persönlichen Zielen und Wünschen getroffen wird, – und aus Bewertungen von Handlungen anderer Personen, die für dieses Ereignis verantwortlich sind, als gut oder schlecht, in Anbetracht internalisierter sozialer oder moralischer Normen (vgl. Reisenzein et al. 2003, S. 102).

„Anger, pity and sympathy in part direct moral actions, and a variety of intelligent judgments influence other motivated behaviors“ (Weiner, 1986, S. 13).

In einer Untersuchung aus dem Jahr 1973 zeigte u.a. auch Weiner z.B., dass sich Urteile über Handlungen bei Kindern im Alter von vier bis 18 Jahren immer weiter verlagern – die gute Absicht einer Handlung wird wichtiger, der Handlungsausgang verliert an Bedeutung (vgl. Montada, 2008a, S. 591). Moralische Normen spielen folglich eine große Rolle innerhalb der Ursachen von Gefühlen, da sie in die Bewertung einer Si-

⁵³ Diese ist allerdings laut der hier vorausgesetzten Definitionen auch eher als Affekt zu bezeichnen (vgl. 3.1).

tuation, welche Gefühle auslöst, mit eingehen. Dies ist bereits im Zuge der Diskussion um moralische Gefühle angeklungen (vgl. 2.5.7). Da eine Bewertung auch immer ein Urteil beinhaltet, kann hier von einer Parallele zwischen Weiner und Alexius Meinong gesprochen werden.

3.4.3 Alexius Meinong

Meinong war Philosoph und Psychologe und veröffentlichte 1894 – in Zeiten der institutionalisierten Psychologie – seine Denkansätze (vgl. Reisenzein et al. 2003, S. 17). Er geht davon aus, dass Gefühle Kognitionen voraussetzen, die wiederum die Voraussetzung darstellen, Urteile zu fällen. Meinong stellt vier allgemeine Merkmale heraus, die Gefühle aufweisen. Zu ihnen gelangte er zum einen durch Introspektion – die Beobachtung und Analyse eigener Emotionen – sowie durch Gedankenexperimente zu hypothetischen Situationen (vgl. Reisenzein et al. 2003, S. 21f):

- a) *Objektgerichtetheit*: Gefühle sind auf intentionale Gegenstände bezogen: Wenn man sich ärgert, dann ärgert man sich darüber immer.
- b) *Spezifische Erlebnisqualität*: Gefühle sind – im weitesten Sinne des Wortes – Erlebnis von Lust oder Unlust.
- c) *Gefühle setzen Kognitionen voraus*: Dies ergibt sich aus a). Sind Gefühle stets auf Objekte bezogen, muss eine Person vorher eine gewisse Kenntnis dieses Objektes haben, z.B. um sich darauf/darüber zu freuen.
- d) *Kognitionen differenzieren zwischen unterschiedlichen Gefühlen*: Je nachdem, wie die Kognition über ein Objekt ausfällt, unterscheiden sich auch die jeweils darauf bezogenen Gefühle.

Nach Meinong lassen sich vier Hauptgruppen von Emotionen unterscheiden (vgl. Meinong, 1968, S. 333f, 370f):

1. Ernstgefühle als *Urteilsgefühle* (beziehen sich auf Sachverhalte; z.B. Freude)
2. Ernstgefühle als *Vorstellungsgefühle* (beziehen sich auf Einzeldinge; z.B. Ekel)
3. Phantasiegefühle als *Phantasie-Urteilsgefühle/Annahmegerühle* (beziehen sich auf Sachverhalte, z.B. Phantasiefreude)
4. Phantasiegefühle als *Phantasievorstellungsgefühle* (beziehen sich auf Einzeldinge, z.B. Phantasieekel)

Urteilsgefühle zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich auf Sachverhalte beziehen und dass sie auf ernsthaften kognitiven Repräsentationen ihrer Objekte beruhen (vgl. Reisenzein et al. 2003, S. 23). Dies können sein: Freude und Leid, Mitfreude und Mitleid, Hoffnung und Furcht, Ärger, Schuld, Scham etc.

Am Beispiel der Freude ist ein Urteilsgefühl folgendermaßen zu erklären: Die kognitive Voraussetzung ist, dass eine Person sich eines Ereignisses sicher ist, auf das sie sich freut. Freude wird bei Meinong deshalb auch als Gewissheitsgefühl beschrieben (vgl. Reisenzein et al. 2003, S. 24). Die zweite Voraussetzung besteht in dem Punkt der Motivation. Ein und derselbe Sachverhalt kann, je nach Interessenlage und Wünschen der Personen, bei Person A ein Freudegefühl, bei Person B ein Leidgefühl verursachen. Deshalb kann Meinongs Theorie auch als kognitiv-motivationale Theorie bezeichnet werden (vgl. Reisenzein et al. 2003, S. 26). Allen Urteilsgefühlen ist deshalb gemein, dass sie die auf einen Sachverhalt gerichteten Lust- bzw. Unlustgefühle darstellen und dass sie durch Glaubensannahmen und Wünsche verursacht werden. Nach Meinong kann „das Urteil [...] nicht existieren ohne zugrunde liegende Vorstellung“ (Meinong, 1968, S. 356).

Zu unterscheiden sind dabei allerdings die Gewissheitsgefühle (Freude, Leid), die auf festen Überzeugungen beruhen, von den Ungewissheitsgefühlen (z.B. Hoffnung), die sich auf unsichere Glaubensannahmen stützen. Die Gewissheitsgefühle lassen sich dabei noch weiter untertei-

len in ‚das Wohlergehen der erlebenden Person betreffend‘ (Freude, Leid) und ‚das Wohlergehen einer anderen Person betreffend‘ (Sympathie- und Antipathiegefühle) (vgl. Meinong, 1968, S. 346; Reisenzein et al. 2003, S. 27f). Die Unterscheidung von Urteilsgefühlen und Phantasieurteilsgefühlen besteht darin, dass die Phantasieurteilsgefühle auf Annahmen beruhen. Ein Phantasieurteilsgefühl ist ein „Urteil ohne Glauben“ (vgl. Reisenzein et al. 2003, S. 32). Ein Beispiel dafür sind fiktive Annahmen über den Ausgang einer Prüfung, durch die Phantasieleid erlebt werden kann, wenn angenommen wird, dass die Prüfung nicht bestanden wird.

Die dargestellten Gefühle bilden nach Meinong die Grundlage von Werturteilen. Sie informieren über den Wert oder Unwert von Objekten als gut, schlecht, nützlich oder unnützlich etc. (vgl. Meinong, 1968, S. 345). Diese Werturteile werden häufig direkt auf der Basis von Wünschen und Gefühlen gebildet, wie z.B. die Freude über das Wiederfinden eines verloren geglaubten Schmuckstückes, woraus geschlossen werden kann, dass dies von der betroffenen Person positiv beurteilt wird. Werturteile können aber auch durch die Übernahme der Werturteile anderer Personen oder durch die Ableitung bereits früher gespeicherter Werturteile entstehen. Das Wissen über den Wert – das Urteil über das Objekt – muss also als Vermittler zwischen Objekt und Werthaltung treten, woraus schließlich ein Werturteil generiert wird (vgl. Meinong, 1968, S. 594).

Gerade diese Ausführungen Meinongs zeigen, dass es schon früh beides gegeben hat: sowohl die Überlegungen, die Holodynski dann dahingehend formuliert, dass Gefühle Kognitionen voraussetzen (vgl. Holodynski, 2006, S. 41f), als auch die u.a. von Wassmann vertretene Meinung, dass Gefühle Urteile verändern können (vgl. Wassmann, 2002, S. 17). Offen bleibt nur noch, ob sich dies auch, wie in diesem Kontext zur Frage steht, im Speziellen auf moralische Urteile auswirken kann, wobei dies in den Ausführungen Meinongs über Werturteile bereits implizit enthalten ist (s.o.).

3.4.4 Agnes Heller

Auch Heller betont in ihrer *Theorie der Gefühle* (1981), dass Gefühle nur ihre Funktion erfüllen können, sofern sie auch bewertet werden. Dies geschieht vor dem Hintergrund von Wertorientierungskategorien, die in jeder Gesellschaft vorhanden sind (vgl. Heller, 1981, S. 188f). Heller geht davon aus, dass Gefühle nur aus ihrer Situation heraus zu beurteilen sind und dass es immer ein Erkennen und Deuten des jeweiligen gezeigten Gefühls beinhaltet. Gefühle haben nach Heller somit einen situativ-kognitiven Charakter (vgl. Heller, 1981, S. 127). Gefühle sind nicht einfach da. Aufgrund dessen ist ‚ich fühle‘ gleichzusetzen mit ‚ich bin in etwas involviert‘ (vgl. Heller, 1981, S. 19). „Das Involviertsein ist aber keine ‚Begleiterscheinung‘. Es handelt sich [...] darum, daß das Gefühl inhärenter Bestandteil von Handlungen, Denken etc. ist, daß es in all dem – auf aktive oder reaktive Weise – enthalten ist“ (Heller, 1981, S. 21). Involviertheit kann dabei in verschiedener Art und Weise auftreten:

Tabelle 8: Involviertsein nach Agnes Heller (vgl. Heller, 1981)

direkt	vs.	indirekt
positiv	vs.	negativ
aktiv	vs.	reaktiv

Aktiv und direkt involviert ist eine Person z.B. dann, wenn sie eine interessante Aufgabe zu lösen hat, an der sie direkt und aktiv beteiligt ist. Wenn die Person aber eine bestimmte Aufgabe nicht zu ihrer Zufriedenheit gelöst hat und sie nun auf das Ergebnis wartet, ist das Involviertsein negativ und indirekt. Den minimalsten Ausschlag kann das Involviertsein durch Repetition erlangen. Eine Handlung, die z.B. jeden Tag ausgeführt wird – wie das Schnüren der Schuhe – ist automatisiert. Repetition kann z.B. in Bezug auf die Schule aber auch zu Langeweile führen, wird der Lernstoff zu oft wiederholt. Das Involviertsein kann auch gegen Null streben, wenn z.B. bedeutungslose Informationen vermittelt werden. Involviertsein lässt sich also wie folgt in Gegensatzpaaren darstellen (vgl. Heller, 1981, S. 24):

- momentan - kontinuierlich
- nicht unsere ganze Person betreffend - unsere ganze Person betreffend
- intensiv - extensiv
- tief - oberflächlich
- bewahrend - erweiternd
- auf Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft orientiert

In den meisten Fällen treten mehrere dieser Faktoren kombiniert auf. Zu unterscheiden ist auch zwischen dem Involviertsein als solchem und dem ‚Etwas‘, in das jemand involviert ist. Das Gefühl des Involviertseins kann also entweder die Figur selbst oder der Hintergrund sein.

Dieser Fakt ist wichtig für das empirische Vorgehen in dieser Arbeit, da – ausgehend von Heller – zunächst eine Involviertheit geschaffen werden muss, damit überhaupt auf die Emotionsregulationsstrategien der Kinder und Jugendlichen im realen Kontext geschlossen werden kann.

3.4.5 Konklusion

Nach den bisherigen Überlegungen sowie den zugrunde liegenden Begriffsdefinitionen (vgl. 3.1) kann nun für die vorliegende Arbeit davon ausgegangen werden, dass innerhalb von Emotionen Kognitionen die Voraussetzung für Gefühle sind. Kognitionen werden aufgrund von Wertorientierungskategorien gebildet, subjektiv oder gesellschaftlich beeinflusst, und die darauf folgenden Gefühle können wiederum Urteile beeinflussen. Somit muss eine Person zunächst kognitiv in ‚etwas‘ involviert sein, um überhaupt fühlen zu können. Die darauf folgenden Handlungen spielen eine ebenso wichtige Rolle innerhalb der Emotionen, weshalb auch Handlungen und Emotionen nicht gleichzusetzen sind, sondern Handlungen einen Teilaspekt von Emotionen darstellen.

Dies lässt sich an einer Studie von Bettina Janke noch einmal näher beschreiben. Janke stellt mittels einer Untersuchung anhand von Bildergeschichten zur Fragestellung *Kognitionen als Auslöser von Emotionen* an sechs- und zehnjährigen Kindern sowie an Erwachsenen fest, dass sich die Fähigkeit, Emotionen aus den Gedanken eines Protagonisten zu erschließen, mit dem Alter verbessert (vgl. Janke, 2002, S.

88). Es zeigt sich, dass sowohl Kinder als auch Erwachsene ihre Emotionsurteile dem Protagonisten anpassen. Wenn vorgegeben wird, dass z.B. Rache geplant ist, fällt die Zuschreibung von Ärger stärker aus als in der Kontrollgruppe ohne diese Vorgabe. Janke zieht hieraus die Schlussfolgerung, dass nicht eine Situation die Emotion einer Person auslöst, sondern die Gedanken einer Person innerhalb dieser Situation. Zudem wird gezeigt, dass die Unterscheidung zweier Emotionen (hier Ärger und Trauer) am besten durch die Handlungsabsicht unterschieden werden kann (vgl. Janke, 2002, S. 182).

Im Folgenden wird nun auf die Entwicklung von Emotionen und der Fähigkeit zur Emotionsregulation eingegangen.

3.5 Die Entwicklung von Emotionen

Wie bereits im Zuge der Darstellungen zur moralischen Entwicklung werden auch bei der Entwicklung von Emotionen die einleitend aufgezeigten Entwicklungsgedanken des Interaktionismus sowie des Konstruktivismus als grundlegende Entwicklungsmechanismen stets ihre Erwähnung finden. Zunächst wird eruiert, woran die Entwicklung von Emotionen festgestellt werden kann. Wird davon ausgegangen, dass Emotionen subjektive und objektive Teilprozesse in sich vereinen (vgl. Holodynski, 2006, S. 12), muss überlegt werden, woran eine (Weiter-)Entwicklung erkannt werden kann. Bei der Entwicklung von Emotionen werden zumeist unterschiedliche Bereiche betrachtet (vgl. z.B. Hascher, 1994; Janke, 2002):

- Entwicklung des emotionalen Ausdrucks
- Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks
- Entwicklung des Verstehens von Emotionen
- Entwicklung des Wissens über Emotionen etc.

Diese stellen objektiv-beobachtbare bzw. abtestbare Komponenten dar – allerdings nicht im Sinne der behavioristischen Theorien. Es gilt vielmehr durch Mimik, Gestik, äußerlich sichtbare motorische und körperliche Reaktionen sowie das zugehörige bzw. darauf folgende Verhalten ein Gesamtbild zu erzeugen, von dem auf innere Prozesse – kognitive und gefühlsmäßige – geschlossen werden kann.

Die Grundlage der Entwicklung von Emotionen stellt die Annahme dar, dass ohne Interaktionspartner/in keine Weiterentwicklung möglich ist und diese qualitative Weiterentwicklung innerhalb des Kindes und durch das Kind selbst geschieht (vgl. Holodynski, 2006, S. 44; Reichle und Gloger-Tippelt, 2007, S. 199; Petermann und Wiedebusch, 2003, S. 78; Wertfein, 2007, S. 76). Dies erinnert an die definierten Entwicklungsmechanismen der moralischen Entwicklung, die bereits besprochen wurden (vgl. 1.1; 2.2.2).

Typisch bei der Darstellung der emotionalen Entwicklung ist es, sie nach Altersstufen zu differenzieren, wie dies schon bei der moralischen Entwicklung zu sehen war (vgl. z.B. von Salisch, 2008; Holodynski,

2006; Wertfein, 2007). Zudem findet meist eine Einteilung in positive und negative Emotionen – die bereits definiert wurden (vgl. 3) – sowie in primäre und sekundäre Emotionen statt.

3.5.1 Primäre und sekundäre Emotionen

Die Unterteilung in primäre und sekundäre Emotionen hilft, eine Systematik der nahezu unglaublichen Fülle von Emotionen zu erstellen. So werden in Fachzeitschriften z.B. *Kleine Systematiken der Gefühle* beschrieben, um eine Einteilung in Kategorien vorzunehmen und so den Aufbau dieser komplexen Gefüge verständlicher zu gestalten (vgl. Newen und Zinck, 2008, S. 44). Nach Petermann und Wiedebusch beginnt die Entwicklung primärer und darauf aufbauender sekundärer Emotionen in ihrem Ausdruck ab dem dritten Lebensmonat. Vor dem dritten Lebensmonat besteht das emotionale Erleben aus einem bipolaren Gefüge aus Distress und Zufriedenheit. Dieses Gefüge wird differenziert in die universell auftretenden primären Emotionen: Freude, Ärger, Traurigkeit, Angst, Überraschung und Interesse (vgl. Petermann und Wiedebusch, 2003, S. 29).

Petermann und Wiedebusch betonen, dass es unterschiedlich ist, wann diese Emotionen auftreten, da dies sowohl von den kognitiven Fähigkeiten des Säuglings als auch von Interaktionsprozessen – also der Anregung durch Bezugspersonen – abhängig ist, worin wiederum eine Übereinstimmung mit der moralischen Entwicklung liegt (vgl. 2.4.3). Sekundäre Emotionen dagegen bezeichnen Petermann und Wiedebusch auch als selbstbezogene Emotionen (vgl. Petermann und Wiedebusch, 2003, S. 32). Zur Ausbildung dieser selbstbezogenen oder auch ‚sozialen‘ Emotionen ist es notwendig, dass das Kind sich selbst bewusst ist, dass es lernt, das eigene Verhalten den anerkannten Verhaltensregeln und -standards anzupassen und somit auch zu merken, wann es gegen sie verstößt. Zu jenen Emotionen gehören: Stolz, Scham, Schuld, Neid, Verlegenheit und Empathie. Hierbei nimmt die Empathie eine Sonderstellung ein, da diese Emotion die Fähigkeit einschließt, sich in die Gefühlslage eines anderen hineinversetzen zu können. Die eigene Ge-

fühlslage entspricht dann der des ‚anderen‘ (vgl. Rauh, 2008, S. 223; Oerter und Dreher, 2008, S. 316).

Die Diskussion um primäre und sekundäre Emotionen greift auch Harris in seinem Buch *Das Kind und die Gefühle* (1992) auf. Bei Betrachtung verschiedenster theoretischer und empirischer Abhandlungen stellt er zum einen fest, dass schon Säuglinge den systematischen Ausdruck von Freude, Ärger und Kummer beherrschen. Was nun direkt angeboren ist, vermag er nicht zu bestimmen, da Beobachtungen an Säuglingen eine Nachahmungshypothese der Emotionen nicht entkräften können (vgl. Harris, 1992, S. 20). Die Notwendigkeit kognitiver Faktoren zur Weiterentwicklung von Emotionen macht Harris v.a. an den Überlegungen zu den sekundären bzw. komplexeren Emotionen, wie denen des Stolzes, der Scham und der Schuld fest (vgl. Harris, 1992, S. 87f).

In einer Untersuchung an fünf- bis 14-jährigen niederländischen und englischen Kindern sollten Situationen genannt werden, die zu vorgegebenen Emotionen passen. Als primäre Emotionen wurden hier: ängstlich, froh, traurig und wütend angegeben, da sich diese im Gesichtsausdruck niederschlagen. Sekundäre waren: schuldig, erleichtert, enttäuscht und stolz, mit denen kein spezifischer Gesichtsausdruck verbunden ist. Es zeigte sich, dass die fünfjährigen Kinder vermehrt Situationen für primäre Emotionen benennen konnten, aber z.B. auch für das Adjektiv ‚schüchtern‘, was sich nach Harris allerdings damit erklären lässt, dass Schüchternheit häufig an der Körperhaltung zu erkennen ist (vgl. Harris, 1992, S. 88). Aber schon die Siebenjährigen nannten vermehrt Situationen für sekundäre Emotionen – bei den Zehn- und 14-Jährigen trat dies noch häufiger auf (vgl. Harris, 1992, S. 89). Hierzu betont Harris allerdings, dass zwar schon junge Kinder Situationen beschreiben können, die mit sekundären Emotionen verbunden sind, ohne aber den Sinn, die persönliche Verantwortlichkeit und die dahinter stehenden Normen zu berücksichtigen. Dieses Bewusstsein nimmt erst im Alter zwischen fünf und zehn Jahren stetig zu (vgl. Harris, 1992, S. 92, 95).

Die Einteilung in verschiedene Kategorien von Emotionen ist – wenn auch nicht immer in jene der primären und sekundären – typisch für Emotionstheorien und wird sich auch beim Internalisierungsmodell nach Holodynski wiederfinden lassen (vgl. 3.5.3; Holodynski, 2006).

3.5.2 Einflussfaktoren der emotionalen Entwicklung

Monika Wertfein (2007), die sich in der Beschreibung der Entwicklung von Emotionen auf Petermann und Wiedebusch stützt, stellt fest, dass die Fähigkeit, Emotionen regulieren zu können, die Entwicklung des Emotionsausdrucks und Emotionsverständnisses stark beeinflusst (vgl. Wertfein, 2007, S. 39). In den ersten beiden Lebensjahren bestimmt die nonverbale Äußerung von Emotionen das Individuum, wobei Lust- und Unlustgefühle, Erregung und Ruhe von Geburt an unterschieden werden können, was im Folgenden weiter ausdifferenziert wird. Auch Wertfein betont, dass das Bewusstsein von und über Emotionen abhängig von der kognitiven Entwicklung des Kindes ist (vgl. Wertfein, 2007, S. 41). Je mehr die Kinder sich ihrer eigenen Emotionen bewusst sind und je stärker ihre Empathiefähigkeit ist, desto besser können sie auch Ausdrücke anderer Personen erkennen. Dabei sind Kinder schon sehr früh fähig, zwischen positiven und negativen Emotionen zu unterscheiden, wobei negative Emotionen eher einer Verwechslung unterliegen (bspw. Ärger und Trauer) als positive Emotionen. Dies ist der ähnlichen Mimik der Mundpartie zuzuordnen, auf die jüngere Kinder zunächst besonders achten, was sich mit zunehmendem Alter (ca. Grundschulalter) allerdings relativiert (vgl. Wertfein, 2007, S. 42; s.o.).

Die Entwicklung des sprachlichen Emotionsausdrucks stellt in diesem Zusammenhang eine ebenso wichtige Komponente dar. Bis etwa zum vierten Lebensjahr erwerben Kinder die Fähigkeit, bereits ausführliche Gespräche über Emotionen führen zu können und auch Ursachen und Konsequenzen mit zu bedenken. Innerhalb der folgenden zwei Jahre wird der Wortschatz soweit differenziert, dass sekundäre Emotionen – die zuvor nur nonverbal geäußert werden konnten – nun benannt werden können (bspw. Scham) (vgl. Wertfein, 2007, S. 44f).

Das Verständnis für komplexe Emotionen wie Stolz, Schuld und Scham erfordert vor allem ein Wissen um die Erwartungen anderer an das eigene Handeln. Dies schließt die Vorstellung der eigenen Verantwortlichkeit gegenüber Verhaltensnormen, Anforderungen und moralischen Maßstäben ein, denn ein Kind kann nicht ohne weiteres wissen, weshalb und wofür es sich z.B. schuldig fühlen sollte (vgl. Wertfein, 2007, S. 52f; Harris, 1992, S. 87f). Hochschild bezeichnet diese Emotionen auch als Gefühlsnormen, die durch Ermahnungen gelernt werden, welche an diese Gefühlsnormen erinnern, wie z.B. ‚Warum freust du dich nicht? Du hast doch das Geschenk bekommen, das du haben wolltest‘, oder auch durch Reaktionen anderer auf unterstellte Gefühle: ‚Du solltest dich schämen‘ (vgl. Hochschild, 1990, S. 75).

Die hier genannten Emotionen sind jedoch in einem wichtigen Punkt zu unterscheiden: Schuld und Scham treten auf, wenn das Wissen eines Verstoßes gegen moralische Maßstäbe besteht, – Stolz stellt sich ein, wenn das Wissen über ein Genügen gemessen an moralischen Normen vorliegt (vgl. Wertfein, 2007, S. 53). Mayring macht hierbei den Unterschied zwischen Zuneigungs-, Abneigungs-, Wohlbefindens- und Unbehagensgefühlen deutlich; Scham und Schuld gehören der letzten Kategorie an, Stolz den Zuneigungsgefühlen (vgl. 3; Mayring, 1992, S. 138). Anhand dieser Ausführungen ist abermals eine Verbindung zwischen Emotion und Moral zu erkennen (vgl. auch 2.5.8). Ulich zufolge ist hier auch ein weiterer wichtiger Punkt in der Entwicklung von Emotionen nicht zu vernachlässigen: die Bindung.

„Entscheidend für die Breite des kindlichen Gefühlsrepertoires, die kulturspezifisch angemessene qualitative Ausprägung, die Intensität und Dauer der Gefühlsreaktionen ist die Art und Weise, wie die Pflegepersonen mit dem Kind interagieren, welchen emotionsrelevanten Situationen und Erfahrungen sie die Kinder aussetzen und welche Auffassungen in einer Kultur über die erwünschte emotionale Ausstattung ihrer Mitglieder und die Wege dorthin bestehen“ (Ulich, 1992, S. 106).

Bezugspersonen sind für Kinder unerlässlich zum Erlernen emotionaler (Handlungs-)Strategien; daher wird im Folgenden oft auf sie Bezug genommen. Ebenso werden, nach der ausführlichen Darstellung des Internalisierungsmodells und der Phasen der Emotionsregulation nach Holodynski, Geschlechts- und Bildungsunterschiede sowie Religion und

soziale Einbindung besprochen, die weitere Einflussfaktoren der emotionalen Entwicklung darstellen können.

3.5.3 Das Internalisierungsmodell der emotionalen Entwicklung

Auch Holodynski betont die Bedeutsamkeit komplexer Emotionen, geht aber in seiner Beschreibung der von ihm so betitelten ‚selbstbewertenden Emotionen‘ (v.a. Stolz, Scham und Schuld; vgl. Holodynski, 2006, S. 125ff) in der Hauptsache auf den mit diesen Emotionen zusammenhängenden Handlungsaspekt ein. Holodynski versteht Stolz, Scham und Schuld als Ausdruck internalisierter Selbstbewertung (vgl. z.B. Holodynski, 2006, S. 132). Sein Entwicklungsmodell der Emotionen fußt auf eben der Annahme, dass Entwicklung Internalisierung zur Grundlage hat. Daher bezeichnet Holodynski sein entwicklungspsychologisches Modell auch als *Internalisierungsmodell*. Hierbei betont er als zentrale Annahme dieses Modells, dass emotionales Erleben einer qualitativen Entwicklung unterliegt. Deshalb muss es eine Unterscheidung zwischen einem Ausgangszustand und einem entwickelten Zustand geben (vgl. Holodynski, 2006, S. 44).

Holodynski versteht unter einer Emotion: „ein funktionales, psychisches System innerhalb des individuellen Tätigkeitssystems mit der Funktion, die Handlungen in ihren motivrelevanten Aspekten zu regulieren“ (Holodynski, 2006, S. 40). Dabei greifen vier Subsysteme ineinander (vgl. Holodynski, 2006, S. 41ff):

- Appraisalsystem = Einschätzung der eigenen Handlungsziele, - ergebnisse
- Motorisches System = Ausdrucksreaktionen (Ausdrucksprozesse, z.B. um Hilfe schreien; motorische Handlungsbereitschaft, z.B. fliehen wollen).
- Körperregulationssystem = Prozesse im autonomen Nervensystem; endokrinologische Prozesse
- Gefühlssystem = intern wahrnehmbare Empfindung (Überwachungs- und Selbstkontrollfunktion)

Dieses Gesamt-System ist von Geburt an im Säugling angelegt. Sein Entwicklungsmodell der Emotionen teilt Holodynski zunächst in drei Phasen ein.

1. Die Emotion des Neugeborenen – Vorläuferemotionen

Das Neugeborene verfügt bereits von Geburt an über fünf Emotionen: Distress, Interesse, Wohlbehagen, Erschrecken, Ekel (vgl. Holodynski, 2004, S. 7; 2006, S. 87ff).

2. Entstehung funktionstüchtiger Emotionen im Säuglings- und Kindesalter

Die Ausdifferenzierung der vorhandenen Emotionen vollzieht sich in der interpersonalen Regulation mit den Bezugspersonen: Freude, Zuneigung, Trotz, Trauer u.a. (vgl. Holodynski, 2006, S. 120).

3. Die Entstehung der intrapersonalen Regulation im Kleinkind- und Vorschulalter

Entwicklung der selbständigen Regulation von Handlungen und Emotionen. Entstehung selbstbewertender Emotionen: Schuld, Scham, Stolz (vgl. Holodynski, 2006, S. 124ff).

Holodynski und Oerter bieten eine detaillierte, an Magai und McFadden (1995) sowie Barrett (1998) angelehnte Beschreibung der Entwicklung von Emotionen durch Auflistung eben dieser mit entsprechendem Entwicklungsalter sowie dem zugeordneten Anlass und der jeweiligen Regulationsfunktion sowohl in Bezug auf die eigene Person als auch auf die/den Interaktionspartner/in (vgl. Holodynski und Oerter, 2008, S. 556). Demnach ist zunächst der Ekel vorhanden, der durch die Wahrnehmung von schädlichen Substanzen oder auch Individuen ausgelöst werden kann. Die regulierende Funktion für die eigene Person besteht in der Zurückweisung von schädlichen Substanzen bzw. Individuen. Für die/den Interaktionspartner/in signalisiert dies eine mangelnde Aufnahmefähigkeit.

Als weiteres Beispiel wird die Emotion ‚Ärger‘ herausgegriffen, die sich bei Säuglingen im Alter von sieben Monaten im Zuge der Behinderung der Erlangung eines Ziels durch andere Personen herausbildet, was bei der eigenen Person die Absicht der Beseitigung von Barrieren bzw. Quellen dieser Zielbehinderung hervorruft. Die/der Interaktionspartner/in wird durch die Emotion ‚Ärger‘ vor einem möglichen, drohenden Angriff oder gar vor Aggressionen gewarnt. Ab ca. neun Monaten kommt sodann die Furcht (bzw. Angst) hinzu, welche durch die Wahrnehmung von Gefahr hervorgerufen wird. Für die eigene Person stellt die regulierende Funktion die Identifizierung einer Bedrohung dar, welche die Flucht- oder auch Angriffstendenzen fördert. Die/der Interaktionspartner/in kann folglich z.B. einen Angriff abwehren. Erst im Alter von 18 Monaten treten die ersten Emotionen auf, welche direkt auf die eigene Person bezogen sind, wie z.B. Schüchternheit. Durch die Wahrnehmung, dass die eigene Person im Mittelpunkt des Interesses steht, entsteht ein Verhalten, das vor Angriffen schützen soll und der/dem Interaktionspartner/in zeigt, dass die Person zu diesem Zeitpunkt einer Interaktion eher aus dem Weg gehen möchte (vgl. ebd.).

Die meisten Abhandlungen über die Entwicklung von Emotionen hauptsächlich mit der Entwicklung in der Kindheit, da zu dieser Zeit die größten Fortschritte zu verzeichnen sind (Beispiele in: Holodynski und Oerter, 2008, S. 557). Nach Ulich findet eine Entwicklung der Emotionen aber über die gesamte Lebensspanne statt, da „Emotionen ganz wesentlich mit der jeweiligen thematischen Strukturierung des subjektiven Lebensraumes zusammenhängen“ (Ulich, 1992, S. 104). Zudem ändern sich die Themen in einer Emotions-Familie. Zu der Emotions-Familie ‚Furcht‘ kommt z.B. die Furcht des Verlusts des Lebenspartners hinzu (vgl. Ulich, 1992, S. 105).

3.5.4 Emotionale Entwicklung und Regulation

Holodynskis eigene Forschungen, die er seit vielen Jahren betreibt, fokussieren sich in der Hauptsache auf die Entwicklung und Regulation von Emotionen. In der Beschäftigung mit der Ausübung und den Strate-

gien der Emotionsregulation wird die gesamte Lebensspanne betrachtet. Begrifflich verwendet Holodynski statt der Bezeichnung ‚Entwicklung der Emotionen‘ den Terminus der ‚emotionalen Handlungsregulation‘ – also die Regulation von Handlungen durch Emotionen – und das Komplement der ‚reflexiven Emotionsregulation‘ – also die Regulation von Emotionen durch Handlungen – um deutlich zu machen, dass für ihn Emotionen keine abgeschlossenen Einheiten darstellen, sondern dass sie sich „im Zusammenhang mit ihrer psychologischen Funktion entwickeln, die in der motivbezogenen Regulation von Handlungen besteht“ (Holodynski, 2006, S. 83). Bereits 1999 stellte er zusammen mit Friedlmeier heraus, dass

1. Emotionen mit dem Alter an Umfang zu- und an Häufigkeit und Intensität abnehmen,
2. man sich nicht nur von seinen Emotionen lenken lassen sollte, sondern auch lernen muss, seine Emotionen zu lenken (im Einklang mit den eigenen Motiven und situativen Umständen) und
3. der Erwerb emotionaler Kompetenzen als Erziehungsfrage sich nur bezogen auf den kulturellen Kontext bzw. die Anforderungen der Gesellschaft an ihre Mitglieder betrachten lässt (vgl. Friedlmeier und Holodynski, 1999, S. 2f).

Emotionale Kompetenz wird hier nach Goleman (1997) als intelligenter Umgang mit den eigenen Emotionen und denen der anderen verstanden (vgl. Friedlmeier und Holodynski, 1999, S. 3). In kulturvergleichenden Studien fand Holodynski heraus, dass es viele kulturübergreifende Gemeinsamkeiten gibt, wie z.B. die Notwendigkeit von Interaktionen im Zusammenhang mit Ausdruckszeichen und Handlungen (vgl. Holodynski, 2006, S. 208). Die bereits beschriebenen vier Subsysteme einer Emotion bezeichnet er als universale Komponenten, „unabhängig davon, welche Ethnotheorien in einer speziellen Kultur [...] bestehen“ (Holodynski, 2006, S. 204).

Wie sich diese zeigen, ist jedoch bei jedem Individuum unterschiedlich. So gibt es kulturelle Unterschiede, wie häufig und mit welcher Intensität Gefühle nach außen getragen werden (vgl. Ratner, 1999, S. 247; Mer-ten, 2003, S. 129). Auch sind Menschen dazu fähig, Ausdrucks- und

Körperkomponenten so weit zu internalisieren, dass sie nicht messbar und somit ‚körperlos‘ sein können (vgl. Holodynski, 2006, S. 46). In diesem Fall ist das Gefühl das interne Feedback realer Ausdrucks- und Körperreaktionen. Dies ist dann sinnvoll, wenn sowohl der Ausdruck als auch eine körperliche Reaktion nicht notwendig sind, weil diese Zeichen nicht anderen, sondern nur der eigenen Person gelten (vgl. Holodynski, 2006, S. 57). Es entwickelt sich eine private Gefühlswelt, die aber meist erst ab dem Jugendalter entsteht (vgl. 3.6.4).

Implizit spielt hier bereits ein weiterer Entwicklungsprozess eine Rolle, der sich ebenso vollzieht: der Prozess der Entwicklung von der Perspektive des Beobachters zu der des Akteurs. Ein Säugling ist zum Beispiel darauf angewiesen, dass eine Bezugsperson seine Bedürfnisse befriedigt. Doch je älter das Kind wird, desto mehr ist es selbst fähig, seine Gefühle einzuordnen und zu befriedigen, wie auch selbst zu regulieren. Menschen können aber auch Gefühle suggerieren. Sie tun so, als ob sie etwas fühlen würden (vgl. Holodynski, 2006, S. 65), weil sie entweder wissen, was ihr Gegenüber von ihnen erwartet, oder weil sie wissen, was gesellschaftlich konform wäre – wie z.B. Trauer zeigen, wenn eine Person verstorben ist. Welche Emotion in einer bestimmten Situation entsteht, hängt letztlich vom Subjekt, dessen Motiv und seiner Bewertung einer Situation ab. Wassmann bezieht sich hierbei auf das Beispiel der Parkplatzsuche nach Klaus Scherer, in dem jemand in einer überfüllten Innenstadt einen Parkplatz sucht und ihm der letzte ‚vor der Nase weg geschnappt‘ wird (vgl. Wassmann, 2002, S. 51). Die Frage ist, wie die Reaktion des Parkplatzsuchenden ausfällt. Dies hängt zum einen davon ab, wie die Situation bewertet wird, und zum anderen davon, wie die Regulation des auf die Bewertung folgenden Gefühls ausfällt.

Es soll noch einmal festgehalten werden, dass an der ‚Weiterentwicklung‘ der Gefühle maßgeblich Kognitionen beteiligt sind und es sich somit um eine qualitative Weiterentwicklung handelt. Die emotionale Entwicklung geschieht immer mit dem Ziel, Emotionen ausdrücken, verstehen und schließlich regulieren zu können. Diese drei Teilbereiche gehören für Denham (1998) zur emotionalen Kompetenz. Nach Carolyn

Saarni äußert sich emotionale Kompetenz „als Selbstwirksamkeit in emotionsauslösenden sozialen Transaktionen. Selbstwirksamkeit bedeutet, dass ein Individuum die Fähigkeiten und die Fertigkeiten dazu hat, ein erwünschtes Ergebnis zu erreichen“ (Saarni, 2002, S. 10).

Saarni zählt, ebenso wie Denham, Emotionsausdruck, Emotionsverstehen und Emotionsregulation zu den Komponenten der emotionalen Kompetenz, ergänzt sie aber um die emotionale Kommunikation – also um die Anpassung des Zeigens der Gefühle auf die/den jeweilige/n Interaktionspartner/in (vgl. Saarni, 2002, S. 11). In diesem Punkt spielt gerade die Emotionsregulation eine wichtige Rolle, da z.B. die Kontrolle des Zeigens bestimmter Gefühle unweigerlich als Emotionsregulation zu bezeichnen ist. Gerade die emotionale Kompetenz und hier v.a. die Fähigkeit der Emotionsregulation, mittels derer u.a. auch der Emotionsausdruck reguliert werden kann (willentliche Kontrolle), steht unabdingbar mit sozialen Prozessen in Zusammenhang (vgl. Friedlmeier, 1999, S. 199). Deswegen wurde bereits zuvor in dieser Arbeit von der Kompetenz der Emotionsregulation gesprochen, worauf in 3.6.6 noch einmal eingegangen wird. Außerdem ist zu beachten, ob es sich um positive Emotionen wie Freude handelt oder um negative wie Angst und Wut (vgl. Hofmann und Pekrun, 1999, S. 116), da negative Emotionen ein besonderes Maß an Regulation erfordern. Im nächsten Kapitel wird nun detailliert auf die Regulation von Emotionen und v.a. die im empirischen Teil dieser Arbeit zentralen Emotionsregulationsstrategien eingegangen.

3.6 Die Regulation von Emotionen

Den Ausführungen von James J. Gross auf der Grundlage der Datenbank PsycLIT (vgl. PsycLIT) zufolge ist die Anzahl der Einträge zum Thema ‚Emotionsregulation‘ von 1981 bis 2000 von einem einzigen Eintrag auf 492 Einträge gestiegen.⁵⁴ Allerdings kam erst danach der größte Sprung: von 2001 bis 2005 stieg die Anzahl der Einträge auf 2.785. Gross betont, dass ein ähnlicher Trend zu erkennen ist, wenn die Frage anhand einer gängigen Suchmaschine verfolgt wird (vgl. Gross, 2007, S. xii). Die Fähigkeit der Emotionsregulation wird häufig unter dem Thema der Stressverarbeitung oder auch dem sogenannten ‚Coping‘ bearbeitet und untersucht (vgl. z.B. Tabelle bei Janke, 2002, S. 123, 125). Nach Janke sind in der Betrachtung wissenschaftlicher Arbeiten die Grenzen zwischen den Inhalten der Emotionsregulation und der Stressforschung fließend, beide Begriffe können sogar synonym verwendet werden (vgl. Janke, 2002, S. 118, 120). Allerdings betont sie, dass ihres Erachtens

„der Begriff der Regulation [...] dem Begriff der Stressverarbeitung vorzuziehen ist. Er impliziert (1) ein Geschehen, das die Veränderung emotionaler Vorgänge kennzeichnet, (2) keine Einschränkung bezüglich der Art der Emotion (z.B. negativ vs. positiv) und (3) bezüglich der Intentionalität der Person enthält“ (Janke, 2002, S. 121).

Auch Friedlmeier (1999) weist darauf hin, dass es erst wenige Untersuchungen zu Emotionsregulationsstrategien gibt, Erkenntnisse hierzu sich aber auch aus Studien ableiten lassen, die sich mit Distress-Situationen beschäftigten. Zu den Strategien werden gezählt: Aufmerksamkeitsregulation, Selbstberuhigungsstrategien, interaktive Regulationsstrategien sowie symbolische und sprachliche Regulationsstrategien.

⁵⁴ PsycLIT verzeichnet selbständige und unselbständige Literatur (Zeitschriftenaufsätze, Bücher, Buchkapitel, Buchbesprechungen, Monographien, Forschungsberichte, Fallstudien etc.) zur Psychologie von 1887 bis 2000. Danach ist PsycLit in PsycInfo eingegangen. Berücksichtigt werden Publikationen auf den Gebieten Psychiatrie, Soziologie, Erziehungswissenschaft, Anthropologie, Pharmakologie, Physiologie, Kriminologie und Linguistik, soweit sie für die Psychologie von Interesse sind.

Smolenski definiert Emotionsregulation als „gelernte und im Laufe des Lebens habituierte, *trait*-ähnliche [Hervorh. im Orig.] Anpassungsleistung“ (vgl. Smolenski, 2006, S. 23). Nach Ulich bezeichnen die Begriffe Emotion, Motiv, Kognition und Handlung sich ergänzende Komponenten eines zusammengehörenden psychischen Systems (vgl. Ulich, 1992, S. 31). Der Definition Holodynskis kommt dies sehr nah. Allerdings wird bei Holodynski der Begriff der Emotion übergeordnet und jener der Kognition, des Ausdrucks, der Körperreaktion und des Gefühls diesem untergeordnet (vgl. Holodynski, 2006, S. 42). Nach einer ontogenetischen Betrachtung kommt Holodynski zu dem Schluss, dass

„eine Emotion [...] ein sich selbst organisierendes psychisches System [ist], das interne bzw. externe kontextgebundene Anlässe in ihrer Bedeutung für die eigene Motivbefriedigung bewertet, adaptive emotionsspezifische Ausdrucks- und Körperreaktionen auslöst, die über das Körperfeedback als Gefühl subjektiv wahrgenommen und mit dem Emotionsanlass in Zusammenhang gebracht werden, so dass motivdienliche Handlungen ausgelöst werden (können), sei es durch die Person selbst oder den Interaktionspartner“ (Holodynski, 2006, S. 166).

Eine Emotion hat also immer eine Funktion, die in der individuellen Tätigkeitsregulation durch das Individuum selbst oder jemand anderen zu verorten ist. Dabei ist unter einem Motiv zunächst nur ein wünschenswerter Zustand für eine Person zu verstehen, den sie erreichen möchte und der noch nicht auf eine bestimmte Quelle ihrer Motivation, ihrer Bewusstheit oder Intentionalität gerichtet ist (vgl. Holodynski, 2004, S. 4).

Allgemein kann Regulation in Form einer Selbstregulation als Selbstbeeinflussung des Individuums bezeichnet werden, in der sich viele Prozesse gegenseitig beeinflussen. „Physiologische Veränderungen bewirken Veränderungen emotionaler und kognitiver Prozesse bzw. schaffen Voraussetzungen dafür; emotionale Prozesse wirken auf kognitive etc.“ (Bleicher, 2003, S. 33). Ausgehend von einer sozial-kognitiven Theorie werden diese selbstregulatorischen Fähigkeiten nach Barry Zimmerman innerhalb von vier Stufen gelernt (vgl. Zimmerman, 2005, S. 29ff). Die erste Stufe ist die der ‚Beobachtung‘ (Observation), in der durch die Beobachtung gelernt wird, die Kennzeichen einer selbstregulatorischen Strategie festzustellen. ‚Imitation‘ (Emulation) stellt die zweite Stufe dar, die erreicht wird, wenn sich das Kind mittels Nachahmung und dem zugehörigen sozialen Feedback dem Ausgangs-Modell nähert. In der Stu-

fe der ‚Selbstkontrolle‘ (Self-control) werden die neu gewonnenen Fähigkeiten angewandt – auch ohne soziales Feedback. Die vierte Stufe der ‚Selbstregulation‘ (Self-regulation) wird beschrieben durch das adaptive Ausführen der gewonnenen Fähigkeiten. Zeigt ein Kind gute regulatorische Fähigkeiten, kann dies nach Petermann und Wiedebusch zwei Gründe haben (vgl. Petermann und Wiedebusch, 2005, S. 55):

1. Es besteht von Beginn an eine geringe emotionale Erregbarkeit, so dass auch der Regulationsbedarf gering bleibt.
2. Es liegen tatsächlich Regulationsstrategien vor, die in emotionalen Situationen folgerichtig eingesetzt werden.

Es darf also nicht vernachlässigt werden, wie sehr die Regulation von Emotionen vom Temperament des Individuums abhängt, das sowohl genetisch als auch sozial bestimmt wird (vgl. Rothbart und Sheese, 2007, S. 332; Zentner, 1999, S. 156f).

Holodynski unterscheidet – innerhalb der emotionalen Handlungsregulation und der reflexiven Emotionsregulation – zwischen der interpersonellen Regulation und der intrapersonellen Regulation (vgl. Holodynski, 2006). Diese Unterscheidung lässt sich des Öfteren, z.B. auch bei Wertfein (2007), finden.

Auch Petermann und Wiedebusch betonen, dass

„eine erfolgreiche emotionale Selbstregulation [...] voraus[setzt], dass Kinder bereits ab dem Säuglings- und Kleinkindalter [...] eine Reihe von Emotionsregulationsstrategien kennenlernen und erproben, wobei sie zunächst auf die Unterstützung ihrer Eltern angewiesen sind, aber im Entwicklungsverlauf zunehmend selbständiger werden“ (Petermann und Wiedebusch, 2005, S. 62).

In seinen Ausführungen betont Holodynski v.a. die spezifischen Strategien, die je nach Entwicklungsphase erworben werden. Seine Erkenntnisse hierzu zieht er aus eigenen Forschungen, ergänzt durch bereits bestehende Studien zu verwandten Themengebieten. Im Sinne des Internalisierungsmodells lässt sich die emotionale Entwicklung in fünf Entwicklungsphasen der Emotions- und Handlungsregulation einteilen. Hierbei ist wichtig zu betonen, dass Holodynski den Begriff der Entwicklungsphase in dem Sinne verwendet, „dass die beschriebenen Entwicklungsschritte in diesem Altersbereich erstmals auftreten“ (Holodynski, 2006, S. 84).

3.6.1 Regulationsstrategien im Säuglingsalter

Im Säuglingsalter ist das Individuum bezüglich der Regulation von Emotionen noch auf eine/n Interaktionspartner/in angewiesen. Holodynski bezeichnet dies als **interpersonale** Regulation von Emotionen und Handlungen. Hilfreich zur Kommunikation mit der/dem Interaktionspartner/in sind dem Säugling seine bereits erworbenen sensomotorischen Fähigkeiten (vgl. 1.2.1; Holodynski, 2006, S. 92). Die/der Interaktionspartner/in kann durch das Identifizieren von Ausdruckszeichen in eine Person-Umwelt-Beziehung mit einem Säugling treten. Dabei bestehen Ausdruckszeichen nicht nur aus reiner Mimik, sondern auch aus Körperhaltungen, Bewegungen, Gestik, Blickverhalten, dem Klang der Stimme und Berührungen (vgl. Holodynski, 2004, S. 5). Je älter der Säugling wird, desto besser kann der/dem Interaktionspartner/in durch bestimmte Ausdruckszeichen vermittelt werden, wie sie/er im Interesse des Säuglings handeln soll.

Nach Friedlmeier bildet sich in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres die Fähigkeit der Intentionalität aus. Schon Säuglinge beginnen, Ereignisse zu bewerten, wodurch es ihnen möglich ist, ihre Motive und Erwartungen eindeutiger mitzuteilen (vgl. Friedlmeier, 1999, S. 207). Ausdruckszeichen können aber auch als Symbole genutzt werden, um emotionale Zustände stellvertretend aufzuzeigen. So macht das Schreien (Distress) deutlich, dass der Säugling etwas Schlechtes fühlt und somit die Handlungsbereitschaft besitzt, weiter zu schreien, bis ihm geholfen wird, was den Appell an die/den Interaktionspartner/in beinhaltet, etwas zu tun, damit es dem Säugling wieder gut geht (vgl. Holodynski, 2004, S. 6). Die/der Interaktionspartner/in wird hier zum Koregulator (Holodynski, 2006, S. 95).

Der Koregulator hat die Aufgabe, aus den ungerichteten Zeichen (z.B. Schreien) den genauen Anlass herauszufinden (vgl. Holodynski, 2006, S. 99). Wichtig ist, dass die Ausdruckszeichen der Bezugsperson, ob mimisch oder sprachlich, dem Säuglingsalter angepasst sind. Sie sollten nicht zu komplex und prägnant sein und kontingente Reaktionen des Säuglings hervorrufen. Ausdruckszeichen werden auch als Symbole für einen Handlungsappell genutzt (vgl. Wertfein, 2007, S. 65; Holo-

dynski, 2006, S. 104f). Durch affektreflektierendes Spiegeln – als kontingente externale Repräsentation – werden körperliche Empfindungen zu bewussten Gefühlen. Früher oder später wird der Säugling die Kontingenz zwischen seinen Empfindungen und den externen Ausdrucksrepräsentationen entdecken. Dies zeigt sich auch in der sozialen Bezugnahme – z.B. dem rückversichernden Blick, wenn beim Säugling Unsicherheiten auftreten (vgl. von Salisch und Kunzmann, 2005, S. 11⁵⁵). Lernen Säuglinge die ersten Sprachzeichen, zeigt dies den Beginn der volitionalen Regulation, welche auch als Vorläufer zur reflexiven Emotionsregulation gesehen werden kann. Volitionale Regulation stellt die zielgerichtete, willentliche Tätigkeitsregulation (vgl. Holodynski, 2006, S. 73) dar und wird in diesem Kontext, aufgrund der Fokussierung auf die emotionale Handlungsregulation und die reflexive Emotionsregulation, nicht näher betrachtet.

Lediglich ein Beispiel sei hier dazu angefügt: die Mittel-Zweck-Relation (vgl. hierzu auch von Salisch und Kunzmann, 2005, S. 11). Diese kann sich bspw. darin äußern, dass ein Säugling die Decke, auf der er sitzt, zu sich hin zieht, um seinen auf der Spieldecke zu weit von ihm weggerollten Ball wieder zu bekommen.

Auch die reflexive Emotionsregulation ist im Säuglingsalter in ihren Anfängen schon vorhanden – in Form des Blickabwendens und Saugens. Diese Strategien sind zwar zu diesem Zeitpunkt noch intrapersonal reguliert, lediglich auf ein enges Erregungsniveau bezogen und entwickeln sich im Grunde auch nur im Zusammenspiel mit einer/einem Interaktionspartner/in, bspw. durch Aufmerksamkeitsablenkung, Beruhigung oder auch antezedente Emotionsregulation (vgl. Holodynski, 2006, S. 112). Bereits ab dem zweiten Lebensjahr aber beginnt die selbständige Regulation von Handlungen und Emotionen. Hilfreich hierfür ist die fortschreitende Sprachentwicklung, die sich immer häufiger auch in der Benennung von Ursachen und Folgen von Gefühlen zeigt. Von 0,9 Gefühls-Äußerungen im Alter von 18 Monaten steigt dieser Wert auf 2,3 Äußerungen im Alter von 24 Monaten (vgl. von Salisch und Kunzmann, 2005, S. 17). Hierdurch ist es dem Säugling möglich, sich

⁵⁵ Zum Beispiel beim Annehmen eines Bonbons von einer fremden Person.

und seine Motive in Anfängen auch sprachlich mitzuteilen und eine Regulation zu erwirken.

Dabei dominiert allerdings noch die emotionale Handlungsregulation und somit die unmittelbare Motivbefriedigung. Es entwickeln sich jedoch auch Strategien der intrapersonalen Regulation, durch die gewisse Emotionen in Grenzen eigenständig reguliert werden können. Hierzu gehören Beruhigung und Ablenkung und erste symbolische Strategien (kognitive Umdeutung). So nimmt z.B. die Wartezeit in Bezug auf einen Belohnungsaufschub um über die Hälfte, von zwölf auf 30 Minuten zu (vgl. von Salisch und Kunzmann, 2005, S. 17).

3.6.2 Regulationsstrategien im Kleinkind- und Vorschulalter

Der wichtigste Entwicklungsschritt im Kleinkind- und Vorschulalter besteht in der Entstehung der **intrapersonalen** Regulation von Emotionen und Handlungen. Das Kind wird ab dem dritten Lebensjahr zunehmend fähig, motivdienliche Handlungen auch selbständig, ohne soziale Unterstützung auszuführen und die Befriedigung seiner Motive mit der sozialen Umwelt und den situativen Anforderungen zu koordinieren, sie zu hierarchisieren, ihre Befriedigung auszusetzen oder ggf. aufzuschieben (vgl. Holodynski, 2006, S. 121). Das Kind richtet sich – v.a. bei negativen Emotionen – zwar noch an seine Bezugsperson, benötigt aber keine direkte Unterstützung mehr. Häufig genügen Aufforderungen oder auch schon Beruhigungen, damit das Kind autonom eine Lösung findet und auch emotional negative Situationen selbständig meistern kann (vgl. Friedlmeier, 1999, S. 208). Petermann und Wiedebusch nennen dies auch die Entstehung kognitiver Regulationsstrategien (vgl. Petermann und Wiedebusch, 2005, S. 67f).

Ebenso entwickelt sich die Fähigkeit, eine erlebte Emotion in ihrem Ausdruck zu maskieren. Diese Fähigkeit entsteht durch die Einhaltung von ‚Darbietungsregeln‘ des Emotionsausdrucks (vgl. Petermann und Wiedebusch, 2005, S. 68). Im Rückbezug auf Saarni (1999) lassen sich diese in kulturelle und persönliche Darbietungsregeln unterscheiden. Ein Beispiel für eine kulturelle Darbietungsregel wäre die Fähigkeit des

„so tun als ob“. Hierzu sind bereits drei- und vierjährige Kinder fähig. Beispielsweise lernen sie, auch bei Nichtgefallen eines Geschenks aus Höflichkeit zu lächeln (vgl. von Salisch und Kunzmann, 2005, S. 24f). Wertfein nennt zur Erläuterung einer persönlichen Darbietungsregel die vorgetäuschte Gleichgültigkeit bei emotionaler Verletzung in einer Freundschaftsbeziehung (vgl. Wertfein, 2007, S. 68). Die Ausbildung dieser Darbietungsregeln hängt stark mit der Entstehung selbstbewertender bzw. moralischer Emotionen wie Stolz, Scham und Schuld (s.o.) sowie der Entstehung symbolvermittelter Emotionsregulationsstrategien zusammen. Für von Salisch und Kunzmann hat „Emotionsregulation [...] eine moralische Dimension, wenn die Folgen des eigenen Verhaltens andere Personen in Mitleidenschaft ziehen“ (von Salisch und Kunzmann, 2005, S. 25). Dies erinnert an die bereits zitierte Definition von Moral nach Oser und Althof (vgl. 2), in der sie festlegen, dass wir eben diesen Bereich betreten, „wenn das Wohlergehen der Menschen vom Verhalten anderer Menschen beeinflusst wird“ (Oser und Althof, 2001a, S. 11).

Die Bezugsperson spielt in dieser Phase zwar noch immer eine wichtige, allerdings eher passive Rolle. Ihre Aufgabe besteht in der Aufforderung an das Kind, Emotionen und Handlungen in Bezug auf seine Motive selbst zu regulieren. Die erworbenen Ausdruckszeichen soll das Kind nun auf sich selbst anwenden, um motivdienliche Handlungen selbständig auszuführen. In diesem Altersabschnitt nimmt auch die Beeinflussung durch Gleichaltrige zu – z.B. durch den Eintritt in den Kindergarten. Hier finden sich in Bezug auf den Entwicklungsstand Gleichgesinnte, mit denen spielerisch in Verhandlungen getreten werden kann. Dies kann z.B. im sozialen Rollenspiel geschehen; belastende Themen werden nachgespielt, also in Handlungen umgesetzt, und das Rollenspiel kann so entlastend wirken. Auch passiv erlebte Handlungen können auf diese Weise in aktive umgesetzt werden, wobei es allerdings Grenzen gibt (z.B. Familienkonflikte) (vgl. von Salisch und Kunzmann, 2005, S. 30).

Ein weiterer Entwicklungsschritt in dieser Phase ist jener der Ausreifung der Fähigkeit zur reflexiven Emotionsregulation. Vorgeschaltet ist dieser

die Entstehung der soeben erwähnten selbstbewertenden Emotionen. Die Bezugsperson beginnt dem Kind aufzuzeigen, dass es seine Motive nicht immer sofort befriedigen kann, sondern seine Motivbefriedigung mit der Umwelt koordinieren muss. Die „Selbstbewertung wird [folglich] durch externe Bewertung angestoßen“ (Holodynski, 2004, S. 12). Indem die Bezugsperson die normativen Standards aufzeigt, lernt das Kind, seine Motive sozial zu koordinieren. Das normgerechte Handeln basiert allerdings noch nicht auf einer bewussten Einsicht dieser normativen Standards. Dies geschieht erst durch die Erfahrung und der daraus folgenden Einsicht, dass das Kind seine Motive auch nur dann vollständig befriedigen kann, wenn es die soziale Einbindung seiner Handlungen berücksichtigt. Kinder eignen sich mit der Zeit Strategien an, um ihre Emotionen auf Grundlage dieser Standards zu regulieren und sie bestenfalls im Hinblick auf ein übergeordnetes Motiv befriedigen zu können.

3.6.3 Regulationsstrategien im Schulalter

Ab dem sechsten Lebensjahr vollzieht sich ein weiterer Entwicklungsschritt: die Internalisierung psychischer Regulationsmittel. Hiermit ist die Entstehung einer privaten Gefühlswelt gemeint. Kinder lernen ihre Emotionen nicht mehr nur nach außen, wie in einem offenen Buch, zu zeigen, sondern sie auch mental zu erleben. Emotionen werden sodann auch ohne soziale Rückversicherung selbständig reguliert (vgl. Friedlmeier, 1999, S. 211).

Harris fand in einer Vorstudie heraus, dass schon sechsjährige Kinder verstehen, dass das nach außen gezeigte Gefühl nicht dem inneren Prozess entsprechen muss und sich das Empfinden somit nicht dadurch ändert, dass ein anderes ‚Gesicht gemacht‘ wird (vgl. Harris, 1992, S. 154f).

Holodynski spricht in dieser Entwicklungsphase von einer Entkopplung des Emotionsausdrucks und des Emotionserlebens (vgl. Holodynski, 2004, S. 12). Damit ist aber nicht die Unterdrückung der Gefühle gemeint, sondern vielmehr eine Internalisierung der Ausdrucks- und Sprechzeichen (inneres Sprechen ist möglich, Sprechen mit sich selbst)

als erworbene Fähigkeit. Noch werden zur Regulation allerdings weniger kognitive Strategien genutzt als vielmehr Handlungsstrategien, wie etwa das Spielen o.ä. (vgl. von Salisch und Kunzmann, 2005, S. 37). Aus der Beobachterperspektive ist dann die Wahrnehmung einer Emotion nicht mehr grundsätzlich möglich. Das Gesamtsystem der Emotion mit seinen vier Subsystemen besteht dennoch. Denn in Studien mit Erwachsenen, die gewisse gefühlsmäßige Situationen imaginieren sollten, zeigte sich, dass die Ganzheitlichkeit der Ausdrucks-, Körper- und Gefühlskomponente erhalten bleibt und die Proband/innen Ausdrucksempfindungen gefühlt haben (vgl. Holodynski, 2006, S. 157f).

Eine Untersuchung zu den in dieser Altersklasse angewandten Strategien führte Bettina Janke (2002) anhand von sieben- und zehnjährigen Grundschüler/innen in Bezug auf die Emotionsregulation der Emotionen Ärger, Trauer und Freude durch. Janke stellt fest, dass für die Emotion ‚Ärger‘ bei den siebenjährigen Jungen und Mädchen die Strategie ‚etwas Angenehmes tun‘ (z.B. Sport, Fernsehen – allerdings nicht unbedingt mit anderen gemeinsam) sowie soziale Aktivitäten (z.B. rausgehen und spielen – hier explizit mit anderen gemeinsam) Priorität haben, wobei die Jungen dies noch deutlich häufiger angaben als die Mädchen (insgesamt 73% zu 50%). Deutliche Unterschiede sind allerdings bei den kognitiven Strategien (positives Denken: Jungen 8%, Mädchen 17%) sowie der Strategie des Sich-Versöhnens zu erkennen. Diese geben Mädchen zu 17% und Jungen zu 0% an (vgl. Janke, 2002, S. 145).

Einen deutlichen Umschwung gibt es bei den Angaben der zehnjährigen Mädchen und Jungen zu verzeichnen (vgl. ebd.). Während noch 42% der Jungen ‚etwas Angenehmes tun‘ möchten, wurden von den Mädchen *soziale Aktivitäten* mit 27% als häufigstes Regulationsmittel angegeben. Das ‚positive Denken‘ liegt mit 19% (bei Jungen) bzw. 20% (bei Mädchen) etwa gleich auf. Der signifikanteste Unterschied zeigt sich auch hier wieder in der Strategie des Sich-Versöhnens. Während schon 27% der Jungen diese Strategie angeben (Siebenjährige: 0%), liegen die Mädchen bei 47%.

Insgesamt sind v.a. geschlechtsspezifische Unterschiede zu erkennen, wobei aber ebenso die vorangegangenen Thesen bestätigt werden: Es

entsteht eine private Gefühlswelt und die häufigsten Regulationsstrategien bestehen aus Handlungsstrategien, wobei kognitive Strategien mit dem Alter leicht zunehmen.

3.6.4 Regulationsstrategien im Jugendalter

Der Übergang vom Kindes- zum Erwachsenenalter in Bezug auf die Emotions- und Handlungsregulation wurde bisher in Holodynskis Internalisierungsmodell wenig ausgearbeitet. Es werden jedoch zwei wichtige Entwicklungsmerkmale angeführt, die auch in anderen Abhandlungen wiederzufinden sind und deshalb näher erläutert werden sollen. Zum einen heißt es, dass im Jugendalter die Selbststeuerungskompetenz ausgebildet wird und dies nicht nur bezüglich der Gegenwart und der nahen Zukunft, sondern auch der fernen Zukunft. Zum anderen spielt die Bewertung durch die Peers eine immer größere Rolle, wodurch der Sozialisationsdruck steigt (vgl. Holodynski, 2006, S. 86).

Von Salisch und Kunzmann betrachten das Jugendalter im Hinblick auf biologische und kognitive Veränderungsprozesse sowie kulturelle Einflüsse. Mit dem biologischen Übergang gehen z.B. die Ausbildung der sekundären Geschlechtsmerkmale überein, was zu unterschiedlichsten Gefühlswirungen führen kann (vgl. von Salisch und Kunzmann, 2005, S. 40f). Im kognitiven Übergang wird der Fokus auf die Ausbildung des formal-operatorischen Denkens gelegt (vgl. hierzu 1.2.1). Im Alter zwischen zehn und 19 Jahren steigt das Verständnis für spezifische Emotionen an, wie auch das Verständnis für die Kontrolle von Ärger und Trauer (vgl. von Salisch und Kunzmann, 2005, S. 41). Zudem müssen sich Jugendliche mit vielfältigen kulturellen Gegebenheiten, wie z.B. dem Umgang mit Alkohol, dem Einfluss der Medien etc. auseinandersetzen. Hinzu kommt die Abwendung von den Eltern und hierdurch entstehende Konflikte sowie die Hinwendung zu den Peers, die im Folgenden als wichtigste Vertrauenspersonen angesehen werden (vgl. von Salisch und Kunzmann, 2005, S. 42).

Perrez, Berger, Horner, Kronenberg, Law, Schöbi und Wilhelm stellen im Zuge einer Studie zur Fähigkeit der Emotionsregulation Adoleszenter

in einer Untersuchung zur Häufigkeit sozialer Kontakte heraus, dass Jugendliche ihre Zeit zumeist alleine verbringen (Söhne ca. 39%, Töchter zu ca. 33%). An zweiter Stelle folgt dann aber erwartungsgemäß die Angabe der Personen, die nicht Familienmitglieder sind (zumeist Peers), gefolgt von den Familienmitgliedern, was auch hier wieder der Ablösedynamik zugeschrieben wird (vgl. Perrez, Berger, Horner, Kronenberg, Law, Schöbi und Wilhelm, 2000, S. 8). Hiermit einher geht auch, dass der Ausdruck von Emotionen immer feiner auf die/den Interaktionspartner/in angepasst wird, was sich im Erwachsenenalter noch ausgeprägter zeigt. Zimmermann stellt zur Klärung der Fähigkeit der Emotionsregulation im Jugendalter drei Fragen (vgl. Zimmermann, 1999, S. 227):

1. Welche Situationen werden von Jugendlichen im Gegensatz zu Kindern als bedeutend und folglich emotional bedeutsam erachtet und welche Entwicklungsschritte stehen hiermit im Zusammenhang?
2. Wie verändert sich die Art und Weise, auf emotionale Situationen zu reagieren bzw. diese zu bewältigen?
3. Inwiefern verändert sich die Fähigkeit, zielkorrigierende Selbststeuerungen vorzunehmen?

Er betrachtet diese Fragen ebenfalls vor dem Hintergrund der körperlichen und der kognitiven Entwicklung hin zum formal-operatorischem Denken, wie auch der sozialen Rolle, welche die Jugendlichen für sich neu definieren müssen.

Die Veränderung von emotionalen Anlässen Jugendlicher bezieht sich v.a. auf den Aufbau beruflicher Perspektiven, die Identitätsfindung und den Aufbau von Freundschaften beiderlei Geschlechts sowie auch auf die eigene Sexualität (vgl. Zimmermann, 1999, S. 228). Im Unterschied zum Kindesalter steigt sowohl die Anzahl depressiver Stimmungen als auch die der Suizide an. Mangelnde Fähigkeiten der Emotionsregulation können zu Fehlanpassungen führen. Intrapersonale Regulationsstrategien sind je nach Entwicklungsstand im Jugendalter sehr breit gestreut. Sie reichen vom verbalen Ausdruck von Ärger oder Aggression, der Su-

che nach Beistand, dem kognitiven Durchspielen von Lösungsmöglichkeiten bis hin zu Ablenkungsstrategien, wie z.B. Musik hören (vgl. Zimmermann, 1999, S. 230). Bei den interpersonalen Strategien spielen Beziehungen eine sehr wichtige Rolle, wobei sich auch gerade im Jugendalter sowohl die Beziehung zu den Eltern als auch die zu den Peers erheblichen Veränderungen ausgesetzt sehen. Jugendliche fordern mit zunehmendem Alter mehr Gleichberechtigung und stärkere Autonomie gegenüber ihren Eltern. Gleichzeitig gewinnen Freundschaften immer mehr an Bedeutung. Nach Zimmermann ist diese soziale Emotionsregulation jedoch keine Fähigkeit, die sich automatisch entwickelt, sondern deutlich mit den Beziehungserfahrungen innerhalb der Entwicklung des Individuums zusammenhängt.

„Die Aufrechterhaltung, Unterbrechung oder Erneuerung von Bindungsbeziehungen ist von intensiven Gefühlen wie Sicherheit, Freude bzw. Furcht, Ärger und Trauer begleitet. Somit ist die Beziehung zu den Bindungspersonen sowohl Ursache einer Vielzahl von intensiven Gefühlen als auch Kontext zur externalen oder interpsychischen Emotionsregulation beim Kind“ (Zimmermann, 1999, S. 233).

Dies zeigt sich verstärkt im Jugendalter, da auf unterschiedlichen Bindungsrepräsentationen auch dementsprechende Verhaltensreaktionen gezeigt werden (vgl. Modell von Zimmermann, 1999, S. 236).

3.6.5 Regulationsstrategien im Erwachsenenalter

Die Regulationsstrategien im Erwachsenenalter stellen nach Holodynski die Bezugsgröße der emotionalen Entwicklung dar, auf welche die emotionale Erziehung der Kinder in einer Gesellschaft ausgerichtet ist. Es wird davon ausgegangen, dass sich an der eigentlichen Systemstruktur der Emotionen im Erwachsenenalter nicht mehr viel verändert (vgl. Holodynski, 2006, S. 157). Intensive Ausdrucks- und Körperreaktionen nehmen – v.a. in Bezug auf bekannte Ereignisse – eher ab und zur Ausführung motivdienlicher Handlungen genügen häufig mentale Gefühlsempfindungen. Dies bestätigen auch von Salisch und Kunzmann nach der Analyse verschiedenster empirischer Untersuchungen (vgl. von Salisch und Kunzmann, 2005, S. 48ff).

Zum Erwachsenenalter wurden diesbezüglich einige Untersuchungen durchgeführt, die Holodynskis Miniaturisierungshypothese stützen, nach der die emotionale Ausdrucksintensität während einer intrapersonalen

Regulation schwächer ist als in einer kommunikativen Situation, obwohl sie – im Sinne der Internalisierungshypothese – noch immer mental vorhanden ist (vgl. Holodynski, 2006, S. 159). In Bezug auf die reflexive Emotionsregulation kann für das Erwachsenenalter herausgestellt werden, dass Personen im höheren Erwachsenenalter zumeist weniger negative Emotionen, dafür aber mehr positive Emotionen erleben. So fällt es ihnen auch leichter, negative Emotionen in einer Konfliktsituation zu regulieren. Dies hängt nach Holodynski zum einen mit einer Umzentrierung der Motive zusammen, die in der Kindheit eher an Geselligkeit, vom Schulalter bis ins junge/mittlere Erwachsenenalter eher an Macht und Leistung und im späteren Erwachsenenalter wieder an Geselligkeit orientiert sind, – zum anderen hängt es von der Kontrollorientierung ab, also (vgl. Holodynski, 2006, S. 165):

1. der Gewährleistung von Selektivität (aus Vielfalt an Optionen die richtige Wahl zur Befriedigung der eigenen Motive treffen) und
2. der Kompensation von Erfolg und Misserfolg (Misserfolge/Verluste durch Gegenmaßnahmen kompensieren lernen).

Durch diese Umzentrierung kommt es auch zu einer Abnahme z.B. der Lebensunzufriedenheit und Depressivität (vgl. von Salisch und Kunzmann, 2005, S. 52).

3.6.6 Entwicklungsmodell der Emotions- und Handlungsregulation

Welche Strategien der emotionalen Handlungsregulation und der reflexiven Emotionsregulation eingesetzt werden, hängt, wie zuvor gesehen, vom Entwicklungsstand des Individuums ab. Zusätzlich spielen aber auch das Temperament, die Emotionalität und weitere Entwicklungsmerkmale und -faktoren, wie z.B. das Geschlecht, eine Rolle. Dies wird im nächsten Kapitel thematisiert. Kinder, die intensiv auf emotionale Reize reagieren, können kognitive Strategien nicht so effektiv einsetzen wie Kinder mit niedrigerer Emotionalität (vgl. Petermann und Wiedebusch, 2005, S. 60f, 69). Zugleich spielt die zu regulierende Emotion ihre eigene Rolle dabei. So wird negativen Emotionen eine viel größere

Externalität zugeschrieben als positiven (vgl. Perrez et al. 2000, S. 13), was Konsequenzen für die Regulation und v.a. die gezeigte Strategie mit sich bringen kann.

Aus diesem Grund sollen nun erneut die Entwicklungsphasen der Emotions- und Handlungsregulation nach Holodynski, ergänzt um die hier zusammengetragenen Erkenntnisse, tabellarisch gezeigt werden. Auf eine Zuschreibung von Altersangaben wird dabei verzichtet, da es – wie bereits angedeutet und im Folgenden zu sehen (vgl. 3.6.7ff) – noch viele weitere Einflussfaktoren gibt, die die Entwicklung beeinflussen können, und nicht zuletzt Holodynski selbst erwähnt, dass die Strategien der jeweiligen Entwicklungsphasen *ab* diesem Alter entwickelt werden können (vgl. Holodynski, 2006, S. 84). Zudem soll im weiteren Verlauf nicht weiterhin von emotionaler Handlungsregulation und reflexiver Emotionsregulation, sondern zusammenfassend von der *Kompetenz der Emotionsregulation* gesprochen werden. Zum einen, da nach Holodynski

„im realen Handlungsvollzug [...] beide Regulationsformen verwoben [sind], da eine reflexive Emotionsregulation nicht nur nach dem Auslösen einer Emotion einsetzen kann, sondern bereits während oder sogar vor dem Auslösen“ (Holodynski, 2006, S. 78).⁵⁶

Holodynski und Oerter definieren die Fähigkeit der Emotionsregulation zusammengefasst in Anlehnung an Friedlmeier (1999) und von Salisch und Kunzmann (2005) als „die Regulation der Intensität, Dauer, Ausdrucksweise und Qualität einer aktuell erlebten bzw. bevorstehenden Emotion mittels Handlungen oder (Selbst-)Instruktion“ (Holodynski und Oerter, 2008, S. 566).

Zum anderen wird diese Bezeichnung gewählt, da der Fokus der folgenden Untersuchung nicht auf der Unterscheidung zwischen Emotions- und Handlungsregulation, sondern auf den soeben dargestellten

⁵⁶ Ein Beispiel hierfür wäre das lange Warten im Restaurant auf ein bestelltes Essen, woraufhin eine emotionale Handlungsregulation in Form einer Beschwerde beim Kellner oder eine reflexive Emotionsregulation in Form des Reflektierens und Umdenkens dieser Situation bspw. durch Erkennen einer Überlastung des Kellners stattfinden kann (vgl. Holodynski, 2006, S. 77f). Beide Reaktionen können auch hier ineinander verwoben oder die reflexive Emotionsregulation vor die emotionale Handlungsregulation geschaltet sein.

jeweiligen Regulationsstrategien und ihrer Nutzung liegen wird. Der Begriff ‚Kompetenz‘ ist hier ebenso besetzt, wie es bereits Kohlberg für den der moralischen Urteilskompetenz definiert hat, nämlich nicht als Bildungsbegriff, sondern als Ausdruck einer individuellen Entwicklung, die – wie auch die moralische Urteilskompetenz – in altersspezifischen Entwicklungsschritten und hieran definierten Fähigkeiten in einer Theorie ihre Verortung findet (vgl. 2.2). Dies betonen bereits Friedlmeier und Holodynski, wenn sie bei der emotionalen Kompetenz von einem intelligenten Umgang mit den eigenen Emotionen und denen der anderen sprechen (vgl. 3.5.4; Friedlmeier und Holodynski, 1999, S. 3).

Tabelle 9: Phasenmodell der Emotionsregulation nach Holodynski (vgl. Holodynski, 2006)

Phase	Kompetenz der Emotionsregulation
1	Interpersonelle Emotionsregulation; Vermittlung durch Ausdruckszeichen
2	Interpersonelle Regulation (beginnende intrapersonelle Regulation; Motive/Volitionen ausbilden und hierarchisieren lernen)
3	Formwechsel der Regulationsmittel: Ausdruck/Sprache nun mental einsetzbar; Internalisierung der Regulationsformen
4	Selbststeuerungskompetenz ausbilden – Handlungen und Emotionen auf die Peers/Zukunft ausrichten lernen
5	Bezugsgröße der Emotionsentwicklung; Funktionen sind ausgebildet und werden verfeinert/miniaturisiert

3.6.7 Einflussfaktoren der Emotionsregulation

Die Entwicklung der Kompetenz der Emotionsregulation anhand des Faktors ‚Alter‘ wurde bisher ausführlich besprochen. Auch, dass bspw. der Bindungsstil und auch das Temperament eines Individuums die Fähigkeit der Emotionsregulation beeinflussen, wurde bereits angedeutet. Nach Reichle und Gloger-Tippelt können Kinder mit sicherer Bindung Emotionen anderer angemessener wahrnehmen und dementsprechend besser reagieren als Kinder mit einer unsicheren Bindung. Ebenso nei-

gen Kinder mit mangelnder Emotionskontrolle („schwieriges Temperament“) dazu, sich emotional unangepasst zu entwickeln (vgl. Reichle und Gloger-Tippelt, 2007, S. 201). Die Ausbildung der Kompetenz der Emotionsregulation hängt u.a. stark vom Verhalten bzw. den Reaktionen der Eltern auf das kindliche Temperament ab. Das damit angerissene umfangreiche Thema, das im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelt werden kann, ist in der einschlägigen Sekundärliteratur eingehend erörtert worden (vgl. z.B. bei Zentner, 1999, S. 156ff; Kohlmann, 1997)

In Bezug auf die Entwicklungsfaktoren sollen jedoch im Hinblick auf die Vergleichbarkeit zur moralischen Urteilskompetenz im Folgenden v.a. die Entwicklungsmerkmale des Geschlechts und der Bildung thematisiert werden. Zudem finden die Faktoren Religion und besonders die Bedeutsamkeit sozialer Interaktion für die emotionale Entwicklung ihre Erwähnung. Aufbauend auf diese Darstellungen werden im Folgenden eventuelle Zusammenhänge der beiden Kompetenzen – der moralischen Urteilskompetenz und der Kompetenz der Emotionsregulation – diskutiert (vgl. 4ff).

Ob eine Emotionsregulationsstrategie wirklich ausgebildet und schließlich auch angewandt wird, hängt einerseits von der jeweiligen Emotion ab⁵⁷ sowie andererseits von weiteren Faktoren, die mittels des MKE-Tests nicht alle getestet werden konnten. Einige davon seien jedoch genannt: kognitiver Entwicklungsstand (hier bezieht man sich auf das Modell Piagets; vgl. 1.2ff), genetische Veranlagungen, Bindungsstil, Sozialisation, Erziehung (vgl. 3.7), Erfahrungen und eben auch der Grad der sozialen Interaktion.

3.6.7.1 Die Teilhabe an Interaktionsprozessen

In Bezug auf die Kompetenz der Emotionsregulation wurde schon ausführlich dargestellt, wie wichtig soziale Kontakte zur Erlernung der Strategien der Emotionsregulation sind. Nach Saarni beeinflussen vier soziale Komponenten die emotionale Entwicklung des Kindes (vgl. Saarni, 1989, S. 183):

⁵⁷ Wie oben erwähnt, benötigen negative Emotionen ein höheres Maß an Emotionsregulation (vgl. 3.5.4).

- die Beziehung zu anderen
- der Gebrauch von Emotionsausdrücken als soziale Information/Kommunikation
- die Reaktion anderer auf eigene emotionale Erfahrungen (führt zum Austausch)
- die Beurteilung der Bedeutung dieser Erfahrungen innerhalb des sozialen Gefüges

Hieran wird deutlich, wie stark ‚andere‘ in die emotionale Entwicklung eines Kindes involviert sind. Auch Zimmermann und Spangler betrachten die Emotionsregulation im Zusammenhang mit Bindungserfahrungen und stellen hierbei heraus, dass emotionale Störungen gerade in Beziehungen zu Bindungspersonen entstehen; dies geschieht v.a. dann, wenn sie keine regulierende Funktion gegenüber dem Kind einnehmen und/oder die Ursache der emotional belastenden Situation des Kindes nicht eruieren und ggf. beseitigen (vgl. Zimmermann und Spangler, 2008, S.689f).

Die sozialen Beziehungen des Säuglings werden von Geburt an zunächst von außen bestimmt (Eltern, Geschwister, Großeltern etc.). Mit der Zeit können diese aber zunehmend selbst bestimmt werden (Peers etc.). Wendt macht hierzu deutlich, dass ein Jugendlicher besser mit Geschwisterstreit zurechtkommt, wenn sie/er sich des Verständnisses einer Freundin bzw. eines Freundes sicher sein kann (vgl. Wendt, 2009, S. 47f). So stellen schon in frühen Jahren Eifersucht und Rivalität unter Geschwistern prägende Ereignisse für den Umgang mit diesen Emotionen dar. Nach Perrez et al. gilt für alle Familienmitglieder, gleich ob Mutter, Vater, Sohn oder Tochter: Im Kontakt mit Familienmitgliedern **und** anderen Personen verbessert sich das emotionale Befinden sehr stark im Gegensatz zum ausschließlichen Kontakt mit der Familie und v.a. dem Alleinsein (vgl. Perrez et al. 2000, S. 11).

Hier lassen sich die Ausführungen Smolenskis anschließen, nach denen die Regulation von Emotionen „eine der grundlegenden Kompetenzen [darstellt], die es zur Gestaltung und Aufrechthaltung eines positiven SWB [subjektiven Wohlbefindens; I.P.] und zur Regulation der psy-

chosozialen Homöostase braucht“ (Smolenski, 2006, S. 23). Die Homöostase ist ein Geflecht aus vielen kleinen Systemen, die miteinander verbunden sind und unbewusst sowie automatisch funktionieren (vgl. Izard, 1994, S. 64). Die bedeutendsten Systeme für menschliche Funktionen, soziale Interaktionen und die eigene Persönlichkeit sind: das emotionale System, das perzeptive System, das kognitive System und das motorische System (vgl. Izard, 1994, S. 64).

Schon Heller beschäftigte sich mit der Homöostase und zeigte auf, wie wichtig diese für das Individuum sein kann. Sie führt aus, dass das Ich zwischen den gegebenen Aufgaben der Welt selektiert und somit „die Homöostase nicht ausschließlich biologische Homöostase [ist] [...], sondern auch soziale: wir müssen uns immer in einem gegebenen gesellschaftlichen Medium erhalten und reproduzieren“ (Heller, 1981, S. 37). Innerhalb der Beziehung zur Welt stellt das Involviertsein die regulierende Funktion dar, – eine Funktion, die allerdings erst durch Aneignung der Gegenstände, der Sprache und der Gewohnheiten der Selektion gelernt werden muss (vgl. Heller, 1981, S. 38).

Dies wird in Bezug auf die Erziehung und v.a. die Interaktionspartner/innen im folgenden Abschnitt 3.7 zur Erziehung der Emotionen noch näher thematisiert, da, ebenso wie im Feld der moralischen Entwicklung, die Erziehung für die Entwicklung von Emotionen eine bedeutende Rolle spielt. Zuvor sollen aber drei weitere Einflussfaktoren ihre Erläuterung finden.

3.6.7.2 Das Geschlecht

Merten zeigt im Zuge der Betrachtung von Geschlechtsunterschieden im emotionalen Verhalten zunächst geschlechtsstereotype Verhaltensweisen auf. Somit werden der Kategorie ‚maskulin‘ als handelnd oder instrumentell z.B. die Eigenschaften: aggressiv, dominant, laut, faul, abenteuerlustig, prahlerisch, ehrgeizig, furchtlos, überlegen etc. zugesprochen. Der Kategorie ‚feminin‘ als expressiv oder gemeinschaftlich wird dagegen z.B. zugeschrieben: emotional, freundlich, geduldig, schwach, erregbar, sentimental, warm, mitfühlend, rücksichtsvoll etc. zu sein (vgl. Merten, 2003, S. 150). Bei Befragungen von Frauen und Männern zu

ihrem emotionalen Verhalten wurden diese Stereotypen vielfach bestätigt. Auch innerhalb von Untersuchungen zum Dekodieren nonverbaler Reize zeigt sich, dass Frauen empfänglicher und auch verständnisvoller für Gefühle anderer Personen sind (vgl. Merten, 2003, S. 156).

Nach Wertfein wird in Bezug auf eine Studie von Beaver (1997) der Geschlechtsunterschied bspw. darin deutlich, dass Jungen häufiger intrapersonellen Strategien zur Regulation von Emotionen wie Trauer und Angst zeigen, Mädchen hingegen v.a. bei der Emotion ‚Ärger‘ eher auf interpsychische Regulationsstrategien zurückgreifen (vgl. Wertfein, 2007, S. 67). Diese Divergenzen führt Wertfein auf die Unterschiede in der Sozialisation bezogen auf das Zeigen von Gefühlen zurück (vgl. Wertfein, 2007, S. 71). Dies bestätigen auch die bereits beschriebenen empirischen Ergebnisse Janke (vgl. 3.6.3).

Auch Smolenski resümiert aufgrund ihrer Untersuchungen zur Emotionsregulation und dem subjektiven Wohlbefinden im Jugendalter, dass Mädchen signifikant häufiger soziale Unterstützung zur Regulierung ihrer Emotionen suchen. Jungen hingegen regulieren ihre Emotionen häufiger als Mädchen durch Zerstreuung – d.h. durch ablenkende Verhaltensweisen (vgl. Smolenski, 2006, S. 155).

Diese Resultate unterstützen Ergebnisse der Familien-Studie von Perez et al. nach welcher Jungen weniger Kontakt zu Peers haben als Mädchen und auch mehr Zeit alleine verbringen. Ebenso konnte festgestellt werden, dass Jugendliche insgesamt größeren Schwankungen unterliegen als ihre Eltern, wenn es um körperliches und emotionales Befinden geht. Dies zeigt sich auch in einem Geschlechtsunterschied: Mütter und Töchter waren größeren Schwankungen ausgesetzt als Väter und Söhne, wobei der Generationsunterschied allerdings signifikanter war (vgl. Perez et al. 2000, S. 9).

Zudem zeigen Perez et al. in einer Betrachtung der Wichtigkeit von Entwicklungsaufgaben bei Jugendlichen auf, dass die Entwicklungsaufgabe der ‚Beziehung‘ (angelehnt an Gilligan, 1982) den Mädchen signifikant wichtiger ist als den Jungen. Dies bestätigt ebenso die Untersuchung zur gewünschten Zielerreichung im Hinblick auf Beziehungen (vgl. Perez et al. 2000, S. 22).

3.6.7.3 Die Bildung

In Bezug auf die Bildung gibt es kaum Untersuchungen, die dieses Kriterium für die emotionale Entwicklung mitgedacht haben. Grob und Smolenski konnten in ihren Untersuchungen keinen signifikanten Bildungsunterschied feststellen und verwarfen dieses Kriterium sodann (vgl. Grob und Smolenski, 2005, S. 25). Untersuchungen von Lohr, Horn und Hille zeigen, dass bei einem Vergleich von Jugendlichen ohne Ausbildungsverhältnis mit Berufs-Schüler/innen sich die Schüler/innen ohne Ausbildungsverhältnis von denen einer Berufsschule durch eine höhere emotionale Belastungsfähigkeit und zugleich durch weniger prosoziales Verhalten im Umgang mit anderen unterscheiden (vgl. Lohr, Horn und Hille, 2008, S. 808).

In Bezug auf die Schule wird u.a. der Einfluss des Klassenverbandes beleuchtet. Hierzu zeigt Hänze auf, wie bedeutend zum einen leistungsbezogene Emotionen sein können, wenn es um soziale Vergleichsprozesse geht, die schon im Alter von fünf bis sieben Jahren einsetzen, aber auch daraus entstehende Mechanismen, wie z.B. die Leistungsverbesserung und auch der umgekehrte Fall, die Leistungsver schlechterung. Vergleiche unter Schüler/innen können z.B. zu einer Bedrohung werden, weswegen sie entweder unterlassen werden oder es versucht wird, die Konkurrenz abzuwerten (vgl. Hänze, 2009, S. 28: z.B. durch Hinweise auf die Nationalität). Insgesamt spielt die Schüler/innen-Schüler/innen-Interaktion eine wichtige Rolle sowohl für die schulischen Leistungen als auch für die Selbsteinschätzung.

„Wer bei den Mitschülern beliebt ist, schätzt sich selbst positiver ein, hat mehr Sicherheit, erhält von den anderen mehr positive Zuwendung, traut sich mehr zu und kann höhere Ansprüche an sich selbst stellen – und auch erfüllen. Durch diese Wechselwirkung zwischen Schulerfolg und emotionaler Sicherheit sind erfolgreiche Schüler bei den Klassenkameraden meist auch die beliebtesten“ (Hänze, 2009, S. 31).

So zeigt sich auch umgekehrt, dass die unbeliebtesten Schüler/innen Randpositionen im Klassenverbund einnehmen, was einen Teufelskreis aus emotionalen Störungen zur Folge haben kann (vgl. Hänze, 2009, S. 31). Da diese Erkenntnisse allerdings eher auf einer sehr schmalen Basis beruhen und sich auch nicht direkt auf das Themenfeld der Emo-

tionsregulation beziehen, wird es spannend sein, diesen Zusammenhang im empirischen Vorgehen zu verfolgen.

3.6.7.4 Die Religion

In der Beschäftigung mit dem Zusammenhang zwischen Religion und Emotionsregulation zeigt Fraser Watts (2007) in seiner Abhandlung *Emotion Regulation and Religion* zunächst, dass dieser Zusammenhang in der Forschungsliteratur bislang nur selten behandelt wurde. Zwar gibt es Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Emotionen und Religion, aber den Aspekt der Regulation lassen sie meist außen vor (vgl. Watts, 2007, S. 504). Probleme für entsprechende Untersuchungen liegen dabei in der Unterschiedlichkeit der Religionen, in ihrer verschiedenartig gewichteten Bedeutung sowie dem unterschiedlichen – oder auch nicht vorhandenen – Einfluss auf einige Bereiche des Lebens für die Individuen (vgl. Watts, 2007, S. 505). In seiner Abhandlung geht Watts vom christlichen Glauben aus.

Viele Studien haben bisher belegt, dass Religion eine große Rolle dabei spielt, z.B. Stress zu bewältigen oder sich vor ihm zu schützen (vgl. Watts, 2007, S. 507). Die Unterstützung, die z.B. bei der Bewältigung von Kindstod durch Religion und den Glauben an Gott erfahren wird, spielt für Watts eine wichtige Rolle in der Emotionsregulation. So zeigen sich mehr internale als externale Regulationsstrategien in der Zuwendung zu Gott. Watts begründet dies mit dem Zusammenhang zwischen Emotion und Kognition, der zunehmend an Bedeutung gewonnen hat und die Verbindung zwischen Emotion und religiösem Glauben klarer scheinen lässt:

„If emotions are assumed to be largely independent of cognition, it is hard to see, how religious beliefs could influence emotion; a more cognitive approach to emotion makes it easier to see how religious beliefs are relevant to emotional life” (Watts, 2007, S. 508).

In Bezug auf die Emotion ‚Ärger‘ und deren Regulation stellt Watts heraus, dass es vorwiegend zwei Arten von Ärger gibt: den konstruktiven und den nachtragenden/rachsüchtigen Ärger. Durch Beispiele mit Bezug zu Gott stellt er heraus, dass der konstruktive Ärger sowohl bei Gott selbst nachgewiesen werden kann als auch für menschliche Wesen ge-

rechtfertigt ist, wobei christliche Theologen hiermit nach Watts ein Problem haben – z.B. stimme dies nicht mit dem ‚Biblical view‘ überein (vgl. Watts, 2007, S. 515).

Dieser konstruktive Gedanke in Bezug auf menschliche Wesen kommt daher, dass Ärger sich meist gegen Familie und Freunde und weniger gegen Feinde oder Fremde richtet. Hier muss Watts folgend zwischen *anger* und *rage* unterschieden werden. Dabei sei *rage* im Sinne von Zorn eher als Affekt zu bezeichnen. Ärger hingegen bricht aus, „[when] standards of conduct are beached“ (Watts, 2007, S. 515). Daher ist dies für Watts auch eine moralische Emotion. „Anger is a reflection of a person’s moral sensibilities, and a person with no morality might be incapable of an emotional reaction that could strictly be labeled ‚anger‘“ (Watts, 2007, S. 516). Als Beispiele für moralische Lenker des 20. Jahrhunderts nennt er Mahatma Gandhi und Martin Luther King, die getrieben durch ihren Ärger, den sie aufgrund bestimmter Umstände spürten, etwas verändern wollten und dies auch wirklich schafften. Auf genau dieselben beiden Personen baut auch Kohlberg seine Prinzipien der sechsten Stufe des moralischen Urteils auf (vgl. 2.2.2.2; 2.5.5).

Den Zusammenhang zur Religion erklärt Watts damit, dass die soziale Funktion von Ärger zwar vorhanden ist, eine religiöse Perspektive diese aber verändern könne, was entsprechend Ärger auslöse. Es könne allerdings auch der umgekehrte Fall auftreten: Der Glaube an Gott und die Heilung kann so wichtig und groß sein, dass das Schaffen von Gerechtigkeit mittels Ärger irrelevant wird (vgl. Watts, 2007, S. 517).

Ob und wenn ja, in welcher Hinsicht ein Zusammenhang zwischen der religiösen Ausrichtung bzw. der Gläubigkeit und der Fähigkeit bzw. Ausprägung der Emotionsregulation besteht, dem wird im empirischen Teil dieser Arbeit weiter nachgegangen. Im Folgenden wird nun die Erziehung von Emotionen⁵⁸ als bedeutender Einflussfaktor der emotionalen Entwicklung thematisiert.

⁵⁸ Wie bereits im Vorfeld der Darstellung zur moralischen Erziehung erwähnt (vgl. 2.5.9; 2.6), finden diese Ausführungen vor dem Hintergrund des Wissens statt, dass mittels der Erziehung von Emotionen nicht direkt auf die emotionale Entwicklung und v.a. nicht auf die theoretischen Auslegungen der phasentypischen Entwicklungsschritte Holodynskis Rückschlüsse gezogen werden können.

3.7 Die Erziehung von Emotionen

Zunächst sei auch an dieser Stelle noch einmal festgehalten, dass die Entwicklung und auch die Erziehung von Emotionen von vielerlei Dingen, wie z.B. der kognitiven Entwicklung, Sozialisationsprozessen (v.a. im Jugendalter: vgl. von Salisch, 2002, S. 22), dem Geschlecht etc., aber auch von der Beziehung zwischen Erzieher/in und zu Erziehender/zu Erziehendem beeinflusst wird (vgl. Müller, 1997, S. 215).

Innerhalb des Themenfeldes der Erziehung wird sowohl von der Erziehung von Gefühlen (vgl. z.B. Reichenbach und Maxwell, 2007) als auch der Erziehung von Emotionen (vgl. z.B. Macha, 1984) gesprochen. Nach dem hier festgelegten Verständnis von Gefühlen und Emotionen bezieht sich die Gefühlserziehung auf die inneren Prozesse, also die Empfindungen eines Individuums. Die Erziehung der Emotionen hingegen verbindet nach der hier zugrunde liegenden Definition (vgl. 3.1) die Einflussnahme sowohl auf kognitive und gefühlsmäßige Prozesse als auch auf den Ausdruck der Empfindungen und die Handlung. Aktuelle Schriften zu diesen Themenbereichen werden allerdings vermehrt nicht mehr mit dem Begriff der ‚Erziehung von Emotionen‘ oder auch ‚Gefühlen‘ versehen, sondern mit der Förderung der ‚emotionalen Kompetenz‘ (vgl. 3.5.4). Ist mit einer Einwirkung auf eine bestimmte Disposition (bezeichnet als Förderung) zur Verbesserung ihrer Qualität (des Umgangs mit Emotionen) aber nicht immer ‚Erziehung‘ gemeint (vgl. z.B. Brezinka, 1978, S. 43)?

Schriften über Erziehung (im Speziellen die Erziehung von Gefühlen, respektive Emotionen) waren und sind häufig dem Kritikpunkt der Fremdbestimmung bzw. der Manipulation oder sogar der Herzens- und/oder Gehirnwäsche ausgesetzt (vgl. Gudjons, 2008, S. 183; Reichenbach und Maxwell, 2007, S. 11). Allerdings geben Reichenbach und Maxwell zu bedenken, dass ein autonomer Mensch nur durch Erziehung entstehen kann, da erst die Befähigung, eigene Wünsche und Motive zu hinterfragen, zur subjektiven Freiheit, folglich zum Selbstdenken, führen kann (vgl. Reichenbach und Maxwell, 2007, S. 12f). Bereits Kant betonte, dass nur Erziehung bzw. Bildung den Weg

zur Autonomie eines mündigen Bürgers ebnet (vgl. Kant, 1963, S. 9, 11).

Es bleibt aber die Frage, *welche* Erziehung erlaubt ist – also keine Manipulation darstellt. Nach Macha wird in Rückbezug auf Löwisch Manipulation betrieben, wenn Werte vermittelt werden, anstatt sie einsichtig zu machen (vgl. Macha, 1984, S. 242). Doch muss auch mit bedacht werden, was geschieht, wenn Kinder in ihrer emotionalen Entwicklung *nicht* gefördert werden. Dies kann möglichen Schaden am Individuum, der Gruppe und sogar der Gesellschaft hervorrufen.

„Konkret geht es darum, Kindern und Jugendlichen darin zu helfen, dass sie negativen Stimmungen nicht hilflos ausgeliefert sind, sondern die orientierende, motivierende und vitalisierende Funktion von Gefühlen zu nutzen, ohne die strukturierende, reflektierende oder kontrollierende Funktion rationaler Erwägungen außer Kraft zu setzen“ (von Salisch, 2002, S. 47).

Gerade die immer stärker werdende Forderung nach mehr Mobilität und Flexibilität *kann* durch das dem gegenüberstehende, individuelle Bedürfnis nach Verlässlichkeit und Geborgenheit zur Ausbildung einer diffusen Identität führen (vgl. Oerter und Dreher, 2008, S. 308) und macht es notwendig, emotional kompetent zu sein. Eben dies sollte nach von Salisch auch institutionell gefördert werden (vgl. von Salisch, 2002, S. 47).

Im Folgenden wird genauer auf die Gefühlserziehung nach Reichenbach und Maxwell sowie auf die Erziehung von Emotionsregulationsstrategien nach Holodynski eingegangen. Hierin werden Gemeinsamkeiten zu erkennen sein. Daraufhin werden Spezifika der familialen und der schulischen Erziehung von Emotionen betrachtet.

3.7.1 ‚Gefühls‘-Erziehung

Nach Reichenbach und Maxwell besteht die von ihnen postulierte Gefühlserziehung v.a. aus

„verbalen, mehr oder weniger explizit sich auf Gefühle beziehenden *Aufforderungen* [Hervorh. im Orig.] in ... pädagogischen Interaktionen [, die] als Versuche interpretiert werden können, die Internalisierung bestimmter moralischer Einsichten und Bewertungen zu stimulieren, die sich als die Ausbildung von Dispositionen der situationsadäquaten Gefühlsäußerung verstehen lässt“ (Reichenbach und Maxwell, 2007, S. 11).

Die Aufforderung zur sozialen Perspektivenübernahme (vgl. 1.3ff) stellt dabei einen zentralen Aspekt dar.⁵⁹ Es handelt sich also zunächst um eine vom Kind durch die *noch* fehlende Kompetenz hierzu versäumte, aber grundsätzlich mögliche Perspektivenübernahme, auf die durch eine/n Erzieher/in hingewiesen werden muss. Dieses Hinweisen auf etwas, das dem Kind noch nicht bewusst (bzw. wozu es evtl. entwicklungspsychisch auch noch gar nicht fähig) ist, ist nach Reichenbach und Maxwell typisch für erzieherische Intervention. Es beinhaltet die pädagogische Idee, nach welcher erst durch die Unterstellung des ‚so tun als ob‘ das Unterstellte bewirkt wird (vgl. Reichenbach und Maxwell, 2007, S. 20). Diese Unterstellung macht eine Gemeinsamkeit zwischen der Erziehung der Emotionen und der Erziehung zur Moral deutlich, da auch hier Möglichkeiten der sozialen Perspektivenübernahme zur Weiterentwicklung notwendig sind (vgl. 2.4.2). Die drei Strategien der Gefühlserziehung stellen sich folgendermaßen dar (vgl. Reichenbach und Maxwell, 2007):

1. *Imagination*: die Aufforderung, sich eine Gefühlsreaktion (von Anderen und u.U. auch von sich selbst) vorzustellen
2. *Imitation*: die Aufforderung, den Gefühlsausdruck zu ändern, d.h. die Qualität und/oder Intensität zu verändern
3. *Neubewertung*: die Aufforderung, die Situation und die Angemessenheit der Gefühlsreaktion zu überdenken

Auch Saarni nennt die Imitation als wichtige Erziehungsstrategie in sozialen Beziehungen. Durch das Lernen der Imitation von Emotionsausdrücken wird auch das nach außen getragene Verhalten verändert, was wiederum die innere emotionale Lage ändern kann (vgl. Saarni, 1989, S. 189).

Die nach Reichenbach und Maxwell postulierten Strategien der Gefühlserziehung sind unter Rückbezug auf Hügli (1999) einer Autonomie-

⁵⁹ Bspw. durch die Aufforderung an ein Kind A, sich in die Situation des Kindes B hineinzusetzen, wenn Kind A zuvor dem Kind B etwas Unrechtes getan hat.

pädagogik zuzuordnen und stehen der Kontrollpädagogik gegenüber (vgl. Reichenbach und Maxwell, 2007, S. 18). Strategien der Kontrollpädagogik zielen auf eine Verhaltensänderung ab, unabhängig von der Einsicht oder dem Wollen eines Kindes. Im Mittelpunkt der Autonomiepädagogik steht die Fähigkeit, ‚die Wünschenswertigkeit der eigenen Wünsche‘ befragen zu können. Aber auch hier finden Sanktionen, Gewöhnung und positive Verstärkung, aufgrund des Wissens um spezifische Verhaltensmodifikationen teils Einhalt. Die wichtigste Erziehungsstrategie stellt allerdings das *Auffordern* dar. Hierbei ist es von Bedeutung, dass die auffordernde Person von dem Aufzufordernden als Autorität anerkannt ist, damit der Aufforderung auch Folge geleistet wird (vgl. Reichenbach und Maxwell, 2007, S. 19). Gefühlserziehung soll also nicht als ‚Psychologisierung‘ oder ‚Gefühlsduselei‘ verstanden werden. Den Ratschlag, Gefühle immer auszudrücken oder sie innerhalb einer offenen Kommunikation authentisch darzustellen, bezeichnen Reichenbach und Maxwell als *unreflektiert*. „Einer Gefühlserziehung muss es darum gehen, dass gelernt wird, Gefühlsreaktionen zu bewerten und sich von manchen Gefühlsexpressionen distanzieren zu können“ (Reichenbach und Maxwell, 2007, S. 22).

Dies ist, wie gleich zu sehen sein wird, ebenfalls Ziel der Befähigung zur Kompetenz der Emotionsregulation nach Holodynski. Hieraus lässt sich schließen, dass durch die Gefühlserziehung nach Reichenbach und Maxwell – respektive auch Moralerziehung – und das Erlernen von Distanznahme gegenüber bestimmten Gefühlsreaktionen Regulationsstrategien ausgebildet und eben zugleich die moralische Urteilskompetenz gefördert werden kann. Somit besteht, zumindest theoretisch, bereits ein Zusammenhang der beiden zu untersuchenden Kompetenzen. Dies gilt es empirisch zu überprüfen.

3.7.2 Erziehung der Emotionsregulationsstrategien

Holodynski betont, dass Bezugspersonen die wichtigste Instanz zum Erlernen erster Emotionsregulationsstrategien (vgl. 3.6ff) darstellen. Er verwendet zur Beschreibung, wie Kinder diese Strategien lernen können, Thompsons (1990) Einteilung der vier Lernpfade – vervollständigt

um einen fünften –, die sich sowohl ergänzen als auch widersprechen können (vgl. Holodynski, 2006, S. 142; Holodynski und Oerter, 2008, S. 569f):

- *Direkte Anweisung* – diese sollten in konkreten Situationen vorgebracht werden, in denen das Kind seine Gefühle regulieren soll (z.B. „beruhige dich“)
- *Angebote zur Umdeutung des Anlasses* – etwa durch Bagatellisierung („Dem Paul geht es noch schlechter als dir“) oder auch zeitliche Hierarchisierung der Motive („Gleich bekommst du ein Eis, aber erst räumen wir auf“)
- *Modelllernen* – Eltern als Vorbild (z.B. bei dem Erleben negativer Emotionen die Strategien zur Regulation laut aussprechen)
- *Diskurs über Emotionen* – Austausch über Erleben, Ausdruck, Konsequenzen und Beeinflussung von Emotionen (z.B. durch Besprechung zurückliegender emotionaler Situationen)
- *Spielen von Emotionen* – gemeinsame Rollenspiele, sowohl unter Kindern als auch zwischen Kindern und Eltern als Inszenierungen von Emotionen mit ihren spezifischen Anlässen, Ausdrücken etc.

Nach einer Studie von Gottman, Katz und Hooven (1997) hat das Zur-Verfügung-Stellen dieser Lernpfade einen positiven Einfluss auf eine ‚erfolgreiche Emotionsregulation‘.

Die Frage ist, ob nicht die Gefühlserziehung Reichenbachs und Maxwells (s.o.) mit der emotionalen Erziehung Holodynskis vieles gemeinsam hat und mittels der durch Reichenbach und Maxwell beschriebenen Strategien nicht ebenso die Kompetenz der Emotionsregulation gefördert wird.

Zumindest zeigen sich bei einem Vergleich der Erziehungsstrategien Reichenbachs und Maxwells mit denen Holodynskis Gemeinsamkeiten (vgl. 3.7.1). Das Spielen von Emotionen nach Holodynski beinhaltet sowohl das von Reichenbach und Maxwell aufgrund der noch fehlenden Kompetenzen notwendig zu unterstellende ‚so tun als ob‘, als auch Gelegenheiten zur Übernahme der Perspektive anderer. Das Modelllernen nach Holodynski wird zwar bei Reichenbach und Maxwell nicht explizit

benannt, jedoch betonen sie, dass Kinder die/den Erzieher/in als Autorität annehmen müssen, was einem Vorbild gleichkommt. Die Erziehungsstrategien Holodynskis – die direkte Anweisung sowie der Diskurses über Emotionen und die Angebote zur Umdeutung – lassen sich ebenso in den drei Strategien Reichenbachs und Maxwells (2007) finden. So kann in einer direkten Anweisung auch eine Aufforderung zur Perspektivenübernahme stecken, wie auch der Diskurs über Emotionen im Idealfall während aller drei Strategien der Gefühlserziehung nach Reichenbach und Maxwell stattfindet. Die Umdeutung eines Anlasses schließlich kann die dritte Strategie der Neubewertung einer Situation nach Reichenbach und Maxwell implizieren.

In der Definition von Macha klingt der Zusammenhang zwischen der Erziehung von Emotionen und der Ausbildung der Fähigkeit zur Emotionsregulation in kurzen Worten an.

„Emotionale Erziehung wird hier verstanden als Erziehung zum angemessenen Umgang mit Gefühlen. Ziel ist dabei nicht Emotionalisierung, sondern Berücksichtigung des Qualitätenreichtums und gleichzeitig Kontrolle der Gefühle durch den Verstand“ (Macha, 1984, S. 234).

Nun werden im Speziellen die beiden wichtigsten Instanzen der Erziehung von Emotionen näher betrachtet: Familie und Schule.

3.7.3 Familiäre Erziehung von Emotionen

Wie schon bei Holodynski zu sehen ist, regulieren Eltern oder andere Sorgeberechtigte schon von Geburt an die Emotionen des Säuglings (vgl. Thompson und Meyer, 2007, S. 253). Bei Heranwachsenden beeinflussen außerhalb der Familie v.a. die Peers die Regulation der Emotionen (vgl. Thompson und Meyer, 2007, S. 263). Viele Jugendliche leben aber in der heutigen Zeit immer länger im Elternhaus, weshalb der Einfluss der Eltern auch im Jugendalter nicht zu verkennen ist. In der Untersuchung von Perrez et al. nennen Jugendliche eher Personen außerhalb der Familie als Ursache für positive Emotionen (vgl. Perrez et al. 2000, S. 15). Außerdem wurde festgestellt, dass innerhalb der Familie durch stärkere soziale und auch affektive Bindung ein größerer Freiraum für negative Emotionen und deren Ausdruck gegeben ist als gegenüber anderen Personen. Der Grund hierfür liegt in der ‚Bindung‘ –

die Gefahr, die Familienbeziehung zu gefährden, ist nicht so groß wie bspw. eine Peer-Beziehung (vgl. Perrez et al. 2000, S. 15). Die Familie stellt somit ein Setting dar, welches einen offeneren Gefühlsaustausch sowie das Ausprobieren verschiedener Verhaltensweisen möglich macht (vgl. Perrez et al. 2000, S. 18).

Bei überwiegend negativen Emotionen sowie ihrem verbalen oder auch non-verbalen Ausdruck innerhalb von Familien leidet sowohl das Emotionswissen und Emotionsverständnis als auch die Kompetenz der Emotionsregulation bei Kindern (vgl. Petermann und Wiedebusch, 2003, S. 74f). Ein emotional positives Familienklima ist förderlicher für einen erfolgreichen Umgang mit Emotionen – v.a. auch deshalb, weil Kinder dazu neigen, Eltern als ihre Vorbilder anzuerkennen und an ihnen als Modell die emotionale Expressivität zu lernen (vgl. Petermann und Wiedebusch, 2003, S. 77).

Ein induktiver Erziehungsstil trägt für Petermann und Wiedebusch am besten zur Förderung prosozialen Verhaltens bei (vgl. Petermann und Wiedebusch, 2003, S. 83)⁶⁰, was sich wiederum im Umgang mit den eigenen Emotionen und denen anderer widerspiegelt. Die emotionale Kompetenz kann durch Erziehungskompetenzen der Eltern gefördert werden, wenn sie (vgl. Petermann und Wiedebusch, 2003, S. 86):

- ihre eigenen Emotionen offen ausdrücken,
- ein für positive und negative Emotionen offenes Familienklima schaffen,
- unmittelbar und sensibel mit den emotionalen Bedürfnissen des Kindes umgehen,
- durch Gespräche das Emotionsverständnis des Kindes verbessern,
- helfen v.a. negative Gefühle zu bewältigen, also zu koregulieren, und
- schließlich die Eigenständigkeit in der Regulation von Emotionen beim Kind fördern.

⁶⁰ Dies kann als Gemeinsamkeit zur moralischen Erziehung festgehalten werden (vgl. 2.1).

Nach Ulich ist die Interaktion und die Bindung zwischen Mutter und Kind Voraussetzung für emotionale Entwicklung (vgl. Ulich, 1992, 106f; Wertfein, 2007, S. 76). Die Förderung bzw. Beeinflussung der emotionalen Entwicklung kann nach Wertfein v.a. indirekt, insbesondere durch ein positives Familienklima und den offenen Umgang mit Emotionen, aber auch direkt, zum einen durch ein feinfühliges Verhalten bei Gefühlsäußerungen des Kindes und zum anderen durch offene Familiengespräche z.B. über emotionale Ereignisse, geschehen (vgl. Wertfein, 2007, S. 76). Nach Saarni tragen aber ebenso ‚Familiendramen‘, wie etwa Geschwister- oder Eltern-Kind-Konflikte, zur emotionalen Entwicklung bei (vgl. Saarni, 2002, S. 7). Es kommt somit nicht vorrangig auf die auslösende Situation, (den Anlass, an, sondern v.a. auf den respektvollen und gemeinsamen Umgang damit.

Daneben spielen die Wertschätzung und Akzeptanz der Gefühle und der Welt des Kindes eine wichtige Rolle (vgl. Wertfein, 2007, S. 82), ebenso wie die Möglichkeit von Erfahrungsräumen auch außerhalb der Familie. Innerhalb von Familiengesprächen sollte darauf geachtet werden, dass Ursachen und Konsequenzen von Emotionen aufgezeigt werden und zur Perspektivenübernahme angeregt wird. Zudem sollten die Eltern ihre Kinder darin unterstützen, den Umgang mit Emotionen zu erlernen und angemessene Regulationsstrategien aufzeigen (vgl. Wertfein, 2007, S. 85f).

Wie groß der Einfluss elterlicher Erziehung bzw. elterlichen Verhaltens sein kann, zeigt Wertfein an eigens durchgeführten Studien auf. Je einfühlsamer, empathischer, verständnisvoller und unterstützender Mütter ihren Kindern gegenüberstehen, desto positiver fällt die kindliche emotionale Kompetenz aus. Dies zeigte sich auch für den umgekehrten Fall. Je weniger Kinder Unterstützung erfuhren und je negativer das Familienklima war, desto geringer fiel auch die emotionale Kompetenz bei den Kindern aus (vgl. Wertfein, 2007, S. 185f, 196ff, 201).

Zu eben solchen den Erziehungsstil betreffenden Ergebnissen – hier bezogen auf das Mitgefühl und das prosoziale Verhalten – kamen auch Ulich, Kienebaum und Volland in ihren Untersuchungen (vgl. Ulich, Kienebaum und Volland, 2002, S. 117ff).

3.7.4 Schulische Erziehung von Emotionen

Tina Hascher geht in den Untersuchungen ihrer Dissertationsschrift: *Emotionsbeschreibung und Emotionsverstehen – Zur Entwicklung des Emotionsvokabulars und des Ambivalenzverstehens im Kindesalter* (1994) u.a. der Frage nach, welche positiven bzw. negativen Emotionen durch verschiedenste Schulsituationen entstehen können. Auch Dreidax betont, dass emotionale Erziehung die Voraussetzung für den Unterricht sei, dass es aber oft unterschätzt werde, wie wichtig Gefühle im Unterrichtskontext sein können. Es sei „nicht bekannt, wie sehr der Schüler doch mit seinem Gefühl entscheidet, ob er einen Lehrer oder den von ihm vorgestellten Lerngegenstand annimmt oder ablehnt“ (Dreidax, 1981, S. 24). Fühlen, Denken und Handeln müssen bei Unterrichtsvorbereitungen immer mit bedacht werden.

Schon 1991 machte Marian Heitger auf der Herbsttagung des Salzburger Symposiums zur inneren Schulreform darauf aufmerksam, dass die Schule immer mehr zu leisten hat als bloße Bildungsarbeit (vgl. Heitger, 1994, S. 11). Die Forderung nach der Berufung auf das Gefühl wird in diesem Zuge immer deutlicher. Nach kritischer Beleuchtung dieses Anspruchs wirft Heitger die Frage auf,

„ob darin tatsächlich die Lösung der für die gegenwärtige Schule bedrückenden Probleme zu sehen ist, für das Entstehen von Aggression und Brutalität, zur Überwindung von Angst und Streß und dem dadurch erzeugten Leiden der Schüler und Lehrer“ (Heitger, 1994, S. 27).

Heitgers Begriff der Bildung umfasst sowohl Wissen als auch Haltung, betrifft die Psyche und schließlich auch das Gefühl (vgl. Heitger, 1994, S. 27). Das Gefühl sieht er als Begleiter des Wissens in Form der subjektiven Gestimmtheit. Gefühle stellen für Heitger Motive zum Erkennen von Dingen dar, wie z.B. die Neugierde. Zudem stehen Gefühle in engem Zusammenhang zu Werten. Bestimmte Gefühle sind Folge verantwortlichen Wertens und eben dies muss gelernt werden. „Wer beim Leid des anderen Schadenfreude empfindet, mit dessen Bildung scheint etwas nicht zu stimmen“ (Heitger, 1994, S. 29).

Auch von Salisch spricht in ihren einleitenden Worten des Buches *Emotionale Kompetenz entwickeln* (2002) davon, dass Gewalttaten, aber auch Drogenmissbrauch und Burn-Out relevante und auch vertraute

Probleme der heutigen Gesellschaft seien und dies u.a. auf einen Mangel an emotionaler Kompetenz zurückzuführen sei. Bspw. verbietet sich bei emotional kompetenten Personen Gewalt schon allein aus Empathie zu den Mitmenschen (vgl. von Salisch, 2002, S. IX). Allerdings macht wiederum Heitger deutlich, dass Emotionen nur indirekt erzogen werden können. Gefühle zum Gegenstand einer Erziehung zu machen, hält er für eine Gefahr, und er spricht sogar von Psychotechniken, die einen Menschen zusammenbrechen lassen (vgl. Heitger, 1994, S. 30). Die Frage ist nun, wie gefördert werden soll und ob Schule das leisten kann.

Von Salisch betont, dass die Notwendigkeit gerade der öffentlichen Förderung der emotionalen Kompetenz besteht. Vor allem soll es um Übungen und Gespräche gehen, durch die jeder Teilnehmer einen Erkenntniszuwachs hat. Aus diesem Grund ist es wichtig, Kenntnisse über die altersgemäße emotionale Entwicklung wie auch interindividuelle Unterschiede in diesem Bereich mit einzubeziehen, um angemessene Programme zu initiieren (vgl. von Salisch, 2002, S. 47). Petermann und Wiedebusch (2003) stellen aus verschiedensten Quellen eine Tabelle von Lernzielen in Trainingsprogrammen zur Förderung emotionaler Kompetenz zusammen. So sollen die Wahrnehmung und der Ausdruck von Emotionen sowie das Emotionsverständnis und das Emotionswissen gestärkt und auch die Empathie und das prosoziale Verhalten verbessert werden. Dies soll v.a. durch das Aufmerksam machen auf spezifische Dinge geschehen.⁶¹ In Bezug auf die Emotionsregulation geschieht es über (vgl. Petermann und Wiedebusch, 2003, S. 173f):

- die Vermittlung, dass Gefühle verändert werden können,
- Hilfen bei der Emotionsregulation,
- die Förderung eigenständiger Emotionsregulation,
- die Erprobung und Bewertung von Emotionsregulationsstrategien und
- die Vermittlung sozialer Darbietungsregeln für den Emotionsausdruck – v.a. bezüglich negativer Gefühle.

⁶¹ Zum Beispiel: Sensibilisierung für die Fremdwahrnehmung von eigenen und fremden Gefühlen, Zusammenhänge zwischen Situation und Emotion erkennen lernen, den Umgang mit Emotionen in Konfliktsituationen verbessern.

Diese Programme richten sich vorwiegend an Vor- und Grundschulkin-
der. Konkret auf die Schule bezogen schlägt Harnisch vor, eine Erzie-
hung der emotionalen Entfaltung dem Fach *Sprache* zuzuordnen, da sie
das wichtigste Medium darstellt, um die wesentlichen Lernziele zu er-
langen. Hierzu gehört es, eigene Gefühle und die anderer wahrnehmen
zu lernen, Sprache als Ausdrucksmittel für Gefühle kennen zu lernen
und auf dem Weg über Sprache mit Gefühlen umgehen zu lernen (vgl.
Harnisch, 1983, S. 40).

Dreidax dagegen stellt ein Modell der emotionalen Erziehung für den
Biologie-Unterricht vor, in dem er negative und positive Erfahrungen mit
Tieren – hier der Taube – in den Fokus stellt, um zunächst Aufmerk-
samkeit zu erwecken und die Kinder aufzufordern, sich in das Tier hi-
neinzudenken und sein Wesen zu erkennen (vgl. Dreidax, 1981, S.
133). Der Vorteil bei der Arbeit mit Tieren liegt darin, dass diese mehr-
dimensional wahrgenommen werden können (optisch, akustisch, hap-
tisch; vgl. Dreidax, 1981, S. 138) und es nicht bei verbalen Aussagen
bleibt. Nun wurde bereits häufig darauf hingewiesen, dass die Motivati-
on im Kontext einer Emotion, v.a. im schulischen Kontext, eine nicht zu
unterschätzende Komponente darstellt. Daher, aber auch nicht zuletzt
aufgrund des Umstandes einer Parallele zur moralischen Urteilskompe-
tenz (vgl. 2.5.7) soll diese hier in Form eines Exkurses ebenfalls thema-
tisiert werden.

Exkurs: Emotions-Erziehung und Motivation

Emotionen werden „nicht nur als Hauptmotivationssystem angesehen, sondern sogar noch grundlegender als die Persönlichkeitsprozesse, die menschlicher Existenz Sinn und Bedeutung geben“ (Izard, 1994, S. 63). Insbesondere im Kontext der Schule sollte folglich der Zusammenhang zwischen Emotion und Motivation mit bedacht werden. Ein Kind, das stets mit negativen Emotionen aufgrund von Misserfolgen geplagt ist, wird zusehends unmotivierter. Positive Emotionen, wie bspw. Stolz, steigern die Motivation und verbessern somit auch das Unterrichtsklima (vgl. Holodynski und Oerter, 2008, S. 547). Gleichermaßen erfolgen eine Steigerung der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme und/oder das Empfinden von Gefühlen wie Mitleid etc. Nach Macha stellen „Emotionen [...] sich im Zusammenhang des Motivationsgeschehens dar als Energiespender, Motor und Antrieb“ (Macha, 1984, S. 165). Dies zeigt sich somit auch im Unterricht und der Leistung bzw. Leistungsbereitschaft der Schüler/innen (vgl. Macha, 1984, S. 202ff). Erfolg und Misserfolg sind insofern zu unterscheiden, als Erfolge meist intrinsisch und Misserfolge meist als extrinsisch ausgelöst wahrgenommen werden (vgl. Hänze, 2009, S. 21). Bei einer schlechten Note in einer Klassenarbeit kann somit auch die/der Lehrer/in Schuld tragen, weil sie/er zu schwierige Aufgaben gestellt hat. Gerade die Leistungsmotivation hängt stark vom Verhalten der/des Lehrerin/Lehrers ab (vgl. Holodynski und Oerter, 2008, S. 551f). Erfolgs- und Misserfolgsmeldungen sowie Leistungsvergleiche mit anderen können somit einen großen Einfluss auf die Bildung des Selbstkonzeptes der eigenen Leistungsfähigkeit haben (vgl. Hofmann und Pekrun, 1999, S. 125).

Emotionen können sich im schulischen Kontext auf andere oder auch auf gegebene Aufgaben beziehen (Gegenstandsbezug), sie können positiv oder negativ ausfallen (Valenz) und in ein Zeitsystem eingeordnet werden (Zeitbezugssystem) (vgl. Hofmann und Pekrun, 1999, S. 116). Insgesamt halten sich nach Hofmann und Pekrun positive und negative Emotionen ‚die Waage‘. In einer Untersuchung mit 56 Oberstufengymnasiast/innen wurden Freude (15,1%) und Angst (16,1%) am häu-

figsten genannt. Beim Lernen wird stets angestrebt, positive Emotionen zu erreichen und negative zu vermeiden bzw. abzubauen.

Da Lernsituationen aber zumeist fremdbestimmt werden, können auch langweilige, angsterzeugende Lern- und Leistungssituationen auftreten, die durch Bewältigungsstrategien überwunden werden können (vgl. Hofmann und Pekrun, 1999, S. 121). Die Art der Strategie hängt auch hier von der Bewertung der Situation ab. Im schulischen Kontext können verschiedene Emotionen unterschiedliche Wirkungen hervorrufen. So wirken sich positive Emotionen wie Hoffnung und Lernfreude günstig auf die Leistungsmotivation aus, während deaktivierende, negative Emotionen wie Hoffnungslosigkeit und Langeweile eher negative Auswirkungen haben. Aktivierende, negative Emotionen wie Angst und Ärger hingegen können je nach Kontext sowohl leistungsfördernd als auch leistungshemmend sein (vgl. Hofmann und Pekrun, 1999, S. 123). Im Falle von Prüfungsangst wirkt sich diese Angst z.B. negativ auf die Leistung aus. Dagegen zeigen Forschungen zu negativen Stimmungen, dass sie die analytische, sequentielle und detailorientierte Informationsverarbeitung fördern können (vgl. Hofmann und Pekrun, 1999, S. 123). Negative Emotionen können auch dazu motivieren, die eigene Lage verändern zu wollen (vgl. Hänze, 2009, S. 68).

Im Folgenden wird nun im Zuge der soeben erfolgten Darstellung der zwei Hauptuntersuchungsmerkmale – der moralischen Urteilskompetenz und der Kompetenz der Emotionsregulation – die empirische Beantwortung der Eingangsfragen vorgenommen. Auf der Grundlage einer Zusammenfassung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der beiden zentralen Kompetenzen findet die Konstruktion eines hypothetischen Arbeitsmodells für die empirischen Untersuchungen statt. Hieraus werden methodische Konsequenzen für den MKE-Test (MKE-Test = **M**oralische Urteils**k**ompetenz und **E**motionsregulations-**T**est)⁶² abgeleitet; anschließend werden die zu untersuchenden Hypothesen vorgestellt.

⁶² Hier wird nicht der gesamte Ausdruck *Kompetenz der Emotionsregulation* angeführt. Dies hat den praktischen Grund der Vermeidung eines allzu langen Testnamens. Es kommt hinzu, dass im Zusammenhang dieser Arbeit die Messung der Strategien der Emotionsregulation im Vordergrund steht.

4 Moralische Urteilskompetenz und Kompetenz der Emotionsregulation – ein Arbeitsmodell

„Jede Erziehung ist – im Guten wie im Schlechten – auch moralische Erziehung und diese im Kern immer Erziehung der Gefühle“ (Reichenbach und Maxwell, 2007, S. 11).

Primär resultiert die Ausgangsfragestellung für die vorliegende Untersuchung aus der Annahme von Reichenbach und Maxwell, wonach Moralerziehung zugleich eine Erziehung der Gefühle darstellt (vgl. Reichenbach und Maxwell, 2007). Zentral hierbei ist die Aufforderung der/des Erzieherin/Erziehers an die/den zu Erziehende/n, sich in die (Gefühls-)Situation der/des anderen zu versetzen. Im Sinne Selmans verknüpft die Perspektivenübernahme die kognitive mit der emotionalen wie mit der moralischen Seite. „Die Perspektive anderer einzunehmen ist der Beginn des Verständnisses ihrer Gefühle und Emotionen ebenso wie ihrer Motive und Handlungsgründe“ (Selman, 1982, S. 246).

Vor dem in Kapitel 2 und 3 skizzierten theoretischen Hintergrund beinhaltet Erziehung, so wie sie durch Reichenbach und Maxwell beschrieben wurde, die Aufforderung, Handlungen und die damit zusammenhängenden oder auch folgenden Emotionen – bzw. die innerhalb einer Emotion enthaltenen Gefühle (vgl. auch Holodynski, 2006) – zu überdenken. Ebenso sollten sie – unter der Prämisse des Mitbedenkens der Situation und Gefühle anderer – reguliert werden, was in der zweiten Strategie der Gefühlserziehung nach Reichenbach und Maxwell, nämlich ‚Ändern‘ bzw. ‚Modulieren des Gefühlsausdrucks‘, deutlich wird (vgl. Reichenbach und Maxwell, 2007, S. 19f).

Aufgrund der Annahme, dass die Ausbildung von Fähigkeiten als Erziehungsziel benannt und u.a. durch Erziehung und Sozialisation ausgebildet werden können (vgl. Gudjons, 2008, S. 189f, 197), steht die Hauptaussage im Mittelpunkt, dass die moralische Urteilskompetenz (vgl. Kohlberg, 1976, S. 123)⁶³ und die Kompetenz der Emotionsregulation

⁶³ „Moralentwicklung als Ergebnis von Sozialisation und sozialem Lernen [...]“.

(vgl. Holodynski, 2006; Holodynski und Oerter, 2008, S. 535ff) mit der nach Reichenbach und Maxwell beschriebenen Erziehung eine Förderung erfahren können.

Holodynski erwähnt explizit, dass Regulationsstrategien in der Regel durch Eltern und Freunde gelernt werden (vgl. Holodynski, 2006, S. 142f). Vor allem im Diskurs über Emotionen sind bei Holodynski Parallelen zu Reichenbachs und Maxwells Strategien der Gefühlserziehung (vgl. 3.7.2) – z.B. in der Strategie der Neubewertung (vgl. Reichenbach und Maxwell, 2007, S. 19, 21) – zu finden, da auch hier ein Austausch bzw. eine Aufklärung darüber stattfindet, wann und wie Gefühle ausgedrückt werden sollten und welche Konsequenzen das Ausdrucksverhalten nach sich ziehen kann (vgl. Holodynski, 2006, S. 143).

Nach Macha (1984) gibt es fünf Schritte zur emotionalen Erziehung, die reifebezogen sind. Im ersten Schritt finden zum einen die Wahrnehmung von Gefühlen und zum anderen die Akzeptanz der Richtigkeit subjektiver Gefühle statt. Im zweiten Schritt folgt das Verstehen und Akzeptieren der Gefühle mit richtiger Interpretation der zugehörigen Motive – sowohl der eigenen als auch der anderer. Steht in den ersten beiden Schritten noch das Äußern der Gefühle im Mittelpunkt, so gelangt das Kind im dritten Schritt langsam zur Selbstkontrolle. Im vierten Schritt erfolgt die Vermittlung der Gefühle im sozialen Umfeld durch Handlungsstrategien, die durch bestimmte Regeln und deren Annahme verändert werden. Schließlich baut sich das Subjekt im fünften Schritt ein eigenes Wertesystem auf, innerhalb dessen es selbst festlegt, wie es mit Emotionen selbstverantwortlich umzugehen hat. Dieses Wertesystem bezeichnet Macha auch als die ‚Basis für Moral‘ (vgl. Macha, 1984, S. 242).

Hier wird – wie auch schon an einigen Stellen zuvor – deutlich, dass Zusammenhänge zwischen Emotionen und Moral häufiger thematisiert werden. Im Fall von Machas Erziehungskonzeption wird der Zusammenhang zwischen der emotionalen Erziehung und der Ausbildung eines Wertesystems als Grundlage für Moral angesehen. Schon bei der Betrachtung der emotionalen Entwicklung, respektive der Kompetenz der Emotionsregulation, wurde deutlich, dass selbstbewertende Emo-

tionen eine Folge emotionaler Erziehung sind, dass sie sich durch das Aufzeigen von Werten und Normen entwickeln und somit auf gesellschaftlichen Regeln basieren. Hierdurch erkennt das Kind z.B., dass es etwas getan hat, das ‚man nicht tut‘, was z.B. die Emotion ‚Scham‘ zur Folge haben kann (vgl. Izard, 1994, S. 453).

Auch bei Kohlberg wird Erziehung als ein Teil der Welt bzw. der sozialen Ordnung gesehen, durch die ein Kind auch moralisch erzogen wird (vgl. Kohlberg, 1968, S. 31). Allerdings ist die Ausbildung moralischer Fähigkeiten immer an Interaktionen und an die hiermit verbundene Auseinandersetzung mit Konflikten und deren Konsequenzen geknüpft, sowie an situationsangebrachte Handlung und an Bildungsprozesse (vgl. Lind, 2009, S. 18, 59).

Die nach Kohlberg generierten „Moralstufen sind in erster Linie als Resultat der Interaktion des Kindes mit anderen zu verstehen und dürfen nicht als unmittelbare Entfaltung biologischer und neurologischer Strukturen betrachtet werden“ (Kohlberg, 1968, S. 31). Allerdings müssen moralische und kulturelle Werte verinnerlicht und angeeignet, und nicht lediglich übernommen werden. Das kann aber nur dann geschehen, wenn das Individuum diese Werte mit seiner sozialen Ordnung und seinen Zielen in Beziehung setzen kann (vgl. Kohlberg, 1968, S. 31f). Lind betont in diesem Zuge stets die notwendige Bedingung von Bildungsprozessen zur Entwicklung moralischer Urteilskompetenz und den Ausschluss eines sich alleine, rein altersbedingt entwickelnden kognitiven Aspektes der Moral (vgl. Lind, 2002, S. 251). Diese Bildung geschieht am wirksamsten innerhalb der moralischen Bildung in Form von Diskursen über Konflikte und Probleme innerhalb von Interaktionsprozessen (vgl. Lind, 2009, S. 22, 75f).

Auf den Bereich der Emotionsregulation treffen die Punkte der Abhängigkeit der Entwicklung von Interaktionen und/oder Interaktionspartner/innen sowie der Notwendigkeit von Konstruktionsprozessen ebenso zu. Beim Modell der Emotionsregulation nach Holodynski spielt zunächst die/der Interaktionspartner/in eine große Rolle, da die Regulation per **interpersonelle** Regulation stattfindet, woraus sich erst in einem nachfolgenden Schritt die **intrapersonelle** Regulation entwickelt, die im

Folgenden immer feiner auf die jeweiligen Situationen und Interaktionspartner/innen abgestimmt werden kann (vgl. Holodynski, 2006, S. 83ff). Der Schritt hin zur intrapersonellen Emotionsregulation ist eine Aufgabe, die das Kind selbst zu bewältigen hat (vgl. Holodynski, 2006, S. 85). Es findet somit ein Konstruktionsprozess innerhalb des Kindes aus den vorherigen Erfahrungen und dem erworbenen Wissen statt. Zur Bildungsabhängigkeit der emotionalen Entwicklung gibt es keine einheitlichen Aussagen. Allerdings wurde in vorliegenden Studien bereits deutlich, dass Bildung z.B. prosoziales Handeln begünstigen kann (vgl. 3.6.7.2). Der Punkt der Bildungsabhängigkeit wird somit in der empirischen Untersuchung als Einflussfaktor sowohl auf die moralische als auch die emotionale Entwicklung geprüft werden müssen. Im Folgenden sollen sodann noch einmal aus den vorherigen Kapiteln generierte Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden zu untersuchenden Kompetenzen erschlossen werden.

4.1 Zusammenhänge: Moralische Urteilskompetenz und Kompetenz der Emotionsregulation

Die Notwendigkeit von Interaktions- und Konstruktionsprozessen als Grundlage der Weiterentwicklung kann aus dem vorherigen Punkt heraus sowohl für die moralische Urteilskompetenz als auch für die Kompetenz der Emotionsregulation festgehalten werden. Das notwendige Vorhandensein von Bildungsprozessen zur Weiterentwicklung wird bezüglich der Emotionsregulation lediglich vermutet, für die moralische Urteilskompetenz hingegen konstatiert (vgl. 3.6.7.3; Holodynski, 2006, S. 44f; Kohlberg, 1968, S. 31; Lind, 2009, S. 69).

Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass in beiden Theorien kognitive Fähigkeiten eine bedeutende Rolle spielen. So stellt für Kohlberg die kognitive Entwicklung eindeutig eine notwendige Grundlage zur moralischen Entwicklung dar (vgl. 1.2; 2.4.1; Kohlberg, 1973, S. 93, 1976, S. 133, 1979, S. 181f). Ebenso trifft dies aber auch auf Holodynskis Theorie zu, da hier das Appraisalsystem als Bewertungs- bzw. Einschätzungsebene das erste der vier Subsysteme einer Emotion darstellt (vgl. Holodynski, 2006, S. 41f). Zudem verweist Holodynski in seinen Ausführungen zur Entwicklung der Emotionsregulation auf kognitive Fertigkeiten, die zur Weiterentwicklung eben dieser vorhanden sein müssen (vgl. 3.6.1ff).

Aber auch die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme (vgl. hierzu 1.3) spielt in beiden Entwicklungstheorien eine Rolle. So betont Kohlberg, dass auch die Fähigkeit der sozialen Perspektivenübernahme ein notwendiger Faktor für die Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz ist (vgl. Kohlberg, 1968, S. 33; Kohlberg, 1973, S. 125, 133, 171; vgl. auch 2.4).

Bei Holodynski lässt sich die Bedeutung der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme herleiten, da es sich um ein Internalisierungsmodell handelt, in dem zunächst die/der Interaktionspartner/in die Regulation der Emotionen übernimmt, woraus dann die eigene Regulationsfähigkeit erwächst, die immer stärker an die Umwelt und die/den jeweiligen Interaktionspartner/in angepasst wird (vgl. Holodynski, 2006, S. 58f,

64f, 83ff). Hieraus wird der Schluss gezogen, dass sowohl die/der Interaktionspartner/in, welche/r zunächst die Regulation übernimmt, zur sozialen Perspektivenübernahme fähig sein sollte, um bspw. Ausdruckszeichen und Symbole richtig deuten zu können, aber dass auch das jeweilige Individuum dies im Zuge der Selbstregulation hinsichtlich der Anpassung seiner Regulation an die Umwelt selbst erlernen muss. Zudem wurde im Bereich der Gefühlserziehung nach Reichenbach und Maxwell bereits darauf hingewiesen, dass die Aufforderung zur Perspektivenübernahme eine bedeutende Strategie eben dieser darstellt (vgl. Reichenbach und Maxwell, 2007, siehe auch 3.7.1).

Der Faktor der Teilhabe an und der Auseinandersetzung mit Konflikten zur Begünstigung der Weiterentwicklung kann ebenso für beide Kompetenzen konstatiert werden. Für die moralische Urteilskompetenz ist er sowohl für Kohlberg als auch für Lind und Oser unbestritten (vgl. 2.4.2; 2.5.2; 2.6.2). Ebenso erwähnt Holodynski, dass Interaktionsprozesse sowie auch – innerhalb der Erziehung der Emotionen – der Diskurs über Emotionen und eine spielerische Herangehensweise zur Weiterentwicklung beitragen (vgl. 3.7.2; Holodynski, 2006, S. 142).

Aber auch die tatsächliche Erläuterung der Weiterentwicklung innerhalb beider Kompetenzen bietet Schnittstellen. Wurde die Transformation des Denkens nach Kohlberg, angelehnt an Piaget, bereits ausführlich erläutert (vgl. 2.4.4), kann im Fall der Entwicklungstheorie Holodynskis darauf rekuriert werden, dass für ihn Entwicklung ein kontinuierlicher Prozess ist, in dem neue Emotionsqualitäten aus früheren hervorgehen, wobei die hierfür notwendigen Übergangsprozesse nicht vernachlässigt werden dürfen (vgl. Holodynski, 2006, S. 26f). Die Phasenübergänge geschehen nach Holodynski dann, wenn das System zusammenbricht, die Sensibilität für Störungen anwächst und sich neue Organisationsstrukturen selbst verstärken (vgl. Holodynski, 2006, S. 28). Dieses Weiterentwicklungsdenken erinnert sehr stark an die Definition der Transformationsprozesse nach Kohlberg, wonach durch die Wahrnehmung von Konflikten und durch das Erkennen ihrer Unlösbarkeit mit den vorhandenen Strukturen neue Denk-Strukturen ausgebildet werden können (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 264, 315).

Ferner fand und findet im Zuge beider Kompetenzen die Diskussion eines Geschlechtsunterschiedes statt. Während er für die Emotionsregulation kaum zu bestreiten ist (vgl. 3.6.7.1), wird bei der moralischen Urteilskompetenz eher umgekehrt gewichtet (vgl. 2.5.7). So zeigen sich in vorliegenden Studien eindeutige Geschlechtsunterschiede bezüglich der Strategienutzung zur Regulation von Emotionen. Demnach regulieren Mädchen ihre Emotionen eher interpersonell, Jungen hingegen eher intrapersonell (vgl. 3.6.3; 3.6.7.1), was u.a. einem geschlechtsstereotypen Muster zugeschrieben wird. Innerhalb der Diskussion um eine männliche und eine weibliche Moral aber gab und gibt es unterschiedliche Meinungen zu einer Geschlechtsabhängigkeit (vgl. 2.5.7), weshalb dieser Punkt innerhalb dieser Arbeit Beachtung finden muss.

In Bezug auf den Einflussfaktor der Bildung stellt sich dieses Bild wie oben bereits erwähnt anders dar. Hier steht die Wichtigkeit von Bildungsprozessen für die moralische Urteilskompetenz bereits außer Frage (vgl. 2.5.2), während er für die Kompetenz der Emotionsregulation noch unbestimmt zu sein scheint (vgl. 3.6.7.3); er wird deshalb hier im Anschluss ebenfalls zu eruieren sein.

Fraglich in Bezug auf beide Kompetenzen ist der Einfluss der Religionszugehörigkeit und/oder auch des Glaubens (vgl. 2.5.9; 3.6.7.4), so dass diese/r sowohl in den Einzelbetrachtungen als auch in den Berechnungen des Zusammenhangs der beiden Kompetenzen im empirischen Vorgehen der vorliegenden Arbeit genauestens untersucht wurde. Bevor aber auf den MKE-Test genauer eingegangen wird, werden zunächst die Definitionen der Entwicklungsstufen und -phasen einander gegenübergestellt, sowie Gemeinsamkeiten innerhalb des Bereichs der Entwicklungslogik (vgl. Kohlberg, 1973, S. 85; Holodynski, 2006, S. 83ff, 121, 166) verstärkt herausgearbeitet.

4.1.1 Stufen und Phasen

Eine Schwierigkeit, die bei der Zusammenschau zweier unterschiedlicher Entwicklungstheorien aufkommen könnte, ist die Frage nach der Vergleichsmöglichkeit – hierbei bezogen auf die unterschiedliche Aus-

gestaltung v.a. der offensichtlich differenten Bezeichnung von Entwicklungsstufen bzw. -phasen.

Nach Kohlberg, dessen Theorie unbestritten ein Stufenmodell darstellt, lassen sich weiche und harte Stufen unterscheiden. Weiche Stufen zielen auf die Form der Entwicklung ab, wobei auch affektive oder reflexive Merkmale von Personen mit einbezogen werden (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 257). Harte Stufen hingegen folgen einer strukturellen Logik. Als Beispiel für weiche Stufen gibt Kohlberg z.B. die Entwicklung der Ich-Identität nach Erik H. Erikson an (Kohlberg, 1973, S. 117f; Kohlberg et al. 1984, S. 273). Er betont, dass eine rationale Gerechtigkeitslogik – welche er seinem Entwicklungsmodell zuordnet – keine Antworten auf metaphysische und religiöse Fragen geben könne, Modelle mit weichen Entwicklungsstufen dagegen schon (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 273).

Etwas anders stellt es sich im Falle des Entwicklungsmodells Holodynskis dar. Da er nicht im Speziellen und/oder explizit auf Piaget zurückgreift und sich somit auch nicht auf die definierten strukturellen Charakteristika (vgl. 1.1) stützt (wenn auch diese ebenfalls zu finden sind; s.u.: 4.1.2), muss hier die Wahl des Begriffes ‚Phase‘ besprochen werden. Ein Phasen-Übergang findet nach Oerter, Schneewind und Resch dann statt, wenn ein System durch Eigendynamik von seiner bisherigen Struktur zu einer neuen Struktur gelangt. Die Entwicklung verläuft hierbei in eine spezifische Richtung und trägt durch die Vollendung eines Übergangs wieder zur Stabilisierung des Systems bei, bevor ggf. ein neuer Übergang stattfinden kann (vgl. Oerter, Schneewind und Resch, 1999, S. 108, 111f). Dieser Übergang wird in der Entwicklungspsychologie analog als Entwicklungsübergang definiert. Eine Phase stellt demnach einen erklärten Zustand dar.

Holodynski verwendet den Begriff der Entwicklungsphase „in dem Sinne, dass die beschriebenen Entwicklungsschritte in diesem Altersbereich zum ersten Mal auftreten“ (Holodynski, 2006, S. 84). Dies ähnelt dem Entwicklungsmodell Kohlbergs, da auch hier von einer vertikalen und horizontalen Entwicklung ausgegangen wird und somit die Betrachtung des erstmaligen Auftretens der Struktur einer neuen Stufe und die daraufhin folgende Verfestigung der Strukturen (als transformatorischer Vorgang) die Weiterentwicklung definiert (Kohlberg, 1973, S. 103; Kohl-

berg, 1976 S. 125; Kohlberg et al. 1984, S. 264). Dabei ist – wie bereits dargestellt (vgl. 4.1) – die Definition des Stufen- und des Phasenübergangs nach Kohlberg und Holodynski nahezu deckungsgleich. Demnach kann auch Holodynskis Modell als eine Theorie der ‚harten Stufen‘ nach der Definition Kohlbergs bezeichnet werden, zumal dessen Definition dahingehend überarbeitet werden müsste, dass das moralische Urteil eben kein rein rationales ist, sondern eines, das, wie bereits ausführlich erläutert (vgl. 2.5.3), aus einem kognitiven und einem affektiven Aspekt besteht. Da die Unterschiede – wie nun zu sehen – lediglich in der rein begrifflichen und nicht der inhaltlichen Ausgestaltung der verwendeten Entwicklungsbegriffe liegt, kann die Konsequenz gezogen werden, dass eine Untersuchung der Zusammenhänge beider Entwicklungstheorien möglich ist.

4.1.2 Gemeinsamkeiten in der Entwicklungslogik

Die Entwicklungsmechanismen für die moralische Urteilskompetenz wurden bereits ausführlich erläutert (vgl. 1.1, 1.3.4 und 2.2).

Bezogen auf das Modell Holodynskis können diese Entwicklungsmerkmale ebenfalls geltend gemacht werden. Die Weiterentwicklung innerhalb der emotionalen Entwicklung und Regulation bei Holodynski wird, ebenso wie in der Theorie Kohlbergs, als qualitative Weiterentwicklung bezeichnet, was auf einen qualitativen Unterschied der Strukturen schließen lässt (vgl. Holodynski, 2006, S. 5, 121). Auch die Eigenständigkeit jeder Phase im Sinne einer strukturierten Ganzheit wird in Holodynskis Aussagen deutlich, wenn er von den phasentypischen Entwicklungsaufgaben spricht, die ein Kind in einer bestimmten Phase zu bewältigen hat (vgl. Holodynski, 2006, S. 166). Des Weiteren werden auch für jede einzelne Phase die typischen Entwicklungsfortschritte herausgearbeitet (vgl. Holodynski, 2006, S. 84f). Dass jede Phase zugleich eine Weiterentwicklung der vorangegangenen darstellt und auf dem bisher Erarbeiteten aufbaut, zeigen die von Holodynski zusammengefassten Entwicklungstrends:

- 1) „Emotionen nehmen im Laufe der Ontogenese in ihrer Vielfalt zu, d.h. neue Emotionen entstehen.“

- 2) Häufigkeit und Ausdrucksintensität von Emotionen nehmen ab;
- 3) Emotionen ‚desomatisieren‘, d.h. ihre korrespondierenden Ausdrucks- und Körperreaktionen können für Außenstehende unsichtbar werden, und
- 4) Emotionen können zunehmend reguliert, d.h. in Intensität, Dauer und Qualität willkürlich modifiziert werden“ (Holodynski, 2006, S. 83).

Die Postulate der Invarianz und Universalität der Entwicklung⁶⁴ sollen hier aus folgenden Gründen ausgespart werden: Kohlberg selbst führte kulturübergreifende Untersuchungen durch, in denen er Regressionen feststellte (vgl. Kohlberg und Kramer, 1969, S. 64, 70), sie aber mit Mechanismen der Identitätsfindung nach Erikson begründete und diese Fälle Unter- und Zwischenstufen (vgl. Kohlberg und Kramer, 1969, S. 97ff) bzw. Übergangsstadien zuordnete (vgl. Kohlberg, 1979, S. 177) und deshalb weitgehend am Invarianz-Postulat festhielt. Das Universalismus-Postulat Kohlbergs besagt, dass, zusätzlich zur Invarianz, eine kulturelle Homogenität einiger Merkmale der Moralentwicklung als gegeben angenommen werden kann (vgl. Kohlberg et al. 1984, 224).

Diese Universalität der moralischen Entwicklung wird auch – allerdings mit Einschränkungen – durch Untersuchungen Linds bestätigt (vgl. Lind, 1993, S. 5; Lind, 2002, S. 151f): In Bezug auf den affektiven Aspekt stellte er wie Kohlberg keine, für den kognitiven Aspekt allerdings erhebliche kulturelle Unterschiede fest (vgl. Lind, 2002, S. 152). Zudem betont er bezüglich des Entwicklungsmerkmals der Invarianz:

„Wenn keine Rückentwicklung der Moral eintreten kann, dann ist mit einer stetig anwachsenden Steigerung von Gerechtigkeit und Humanität in der Welt zu rechnen. Offensichtlich widersprechen aber die tatsächliche Menschheitsgeschichte wie auch viele Biographien dieser optimistischen Erwartung“ (Lind, 2002, S. 99) (vgl. hierzu auch: 2.5.2).

Kohlberg aber hält an seinen Postulaten bis zuletzt fest: je älter ein Individuum wird, desto weiter entwickelt es sich – vorausgesetzt, es sind kognitive Entwicklungs- und Rollenübernahmeprozesse gegeben. Eine

⁶⁴ Entwicklungsmerkmale der Stufen der moralischen Entwicklung, die besagen, dass eine Entwicklung, die einmal vollzogen wurde, nicht mehr rückgängig zu machen ist, keine der Stufen übersprungen werden kann und die Entwicklung universell ist (vgl. Kohlberg, 1968, S. 30, 1973, S. 85).

Regression schließt Kohlberg i.d.R. weitestgehend aus (vgl. Kohlberg, 1973, S. 110; Kohlberg, 1979, S. 177). Demgegenüber sagt Lind

„eine Stagnation oder gar eine Regression moralisch-demokratischer Kompetenzen bei Menschen voraus, deren sozialer Kontext sie nicht ausreichend stimuliert oder sie gar an den für die Moralentwicklung notwendigen diskursiven Prozessen hindert“ (Lind, 2002, S. 101).

Grundsätzlich sind Kohlberg und Lind in ihren Annahmen nicht so weit voneinander entfernt, wie es zunächst scheint, denn auch Kohlberg hat – vor dem Hintergrund der Urteil-Handeln-Debatte – die Notwendigkeit von Bildungsprozessen zur Förderung der Moralentwicklung erkannt (vgl. 2.6.2.1 Just Community; Kohlberg et al. 1984, S. 301; Oser, Althof, 2001a, S. 110ff). Wohlmöglich hätten beide diese Differenzen überwunden, wäre Kohlberg nicht schon 1987 verstorben, zu einer Zeit, in der gerade hier in Deutschland wichtige und interessante Projekte zur Just Community⁶⁵ mit einer Erprobungszeit von drei Jahren anliefen, die ausführlich evaluiert wurden und wichtige Ergebnisse für die Moralforschung brachten (vgl. Lind, 2009, S. 105ff). Lind betont insgesamt, dass zwar die Invarianz-These, nicht aber Kohlbergs gesamtes Modell widerlegt sei, zumal dieses sich besser als jedes andere alternative Modell bewährt habe (vgl. Lind, 2002, S. 103).

Bei Holodynski sind zu einer Invarianz der Entwicklung keine Angaben zu finden, wohl aber zur Universalität, wenn er verdeutlicht, dass sein Internalisierungsmodell einen theoretischen Rahmen darstellt, der die universalen Komponenten einer Emotion beschreibt (vgl. Holodynski, 2006, S. 202f). Zugleich stellt Holodynski allerdings heraus, dass die Forschungslage der kulturvergleichenden Entwicklungspsychologie noch lückenhaft ist (vgl. ebd.). Deshalb sollte dieser theoretische Rahmen des Internalisierungsmodells mittels weiterer Studien gefüllt werden, um ggf. kulturspezifische Aspekte der Entwicklung von Emotionen herausarbeiten zu können (vgl. Holodynski, 2006, S. 204).

⁶⁵ Das Projekt fand unter dem Namen: DES – Demokratie und Erziehung in der Schule – statt (vgl. Lind, 2009, S. 97ff).

4.1.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Insgesamt kann konstatiert werden, dass es sich Kohlberg und auch Holodynski folgend bei beiden diskutierten Entwicklungstheorien jeweils um Kompetenzen handelt, die von einem definierten Ziel aus die Entwicklung der vorherigen Stufen bzw. Phasen festlegen. Je weiter die moralische Urteilskompetenz sich entwickelt, desto näher kommt sie ihrem Ziel: dem Ideal des prinzipiengeleiteten Denkens der Stufe 6 (vgl. Kohlberg, 1968, S. 25, 30; vgl. Krettenauer, 1998).

In Bezug auf die Kompetenz der Emotionsregulation stellt es sich ähnlich dar. Je weiter entwickelt sich ein Individuum zeigt, desto feiner wird der Emotionsausdruck auf die/den Interaktionspartner/in abgestimmt, wofür die ausgebildeten Fähigkeiten im Erwachsenenalter die Bezugsgröße darstellen (Holodynski, 2006, S. 84ff). Grob und Smolenski betonen den positiven Einfluss wachsender Emotionsregulation auf die Entwicklung eines Kindes. Je besser ein Kind z.B. lernt mit Stress umzugehen, desto besser ist auch die psychische Allgemeinverfassung (vgl. Grob und Smolenski, 2005, S. 14).

Vor dem Hintergrund, dass Gefühle, und hier: moralische Gefühle, der Schiedsrichter der Handlungen sind, sind sie eindeutig als Regulatoren zu verstehen (vgl. Hondrich, 2002, S. 155). Wird abermals auf Reichenbach und Maxwell (2007) und ihre Annahme rekurriert, dass Moralerziehung auch eine Erziehung der Gefühle (respektive Emotionen) darstellt, so muss sich hieraus folgend neben einer Weiterentwicklung der moralischen Urteilskompetenz auch eine ausgeprägtere Kompetenz im Umgang mit Emotionen zeigen, – und diese kann vermutlich anhand der Kompetenz zur Regulation von Emotionen gemessen werden. Eine höhere moralische Urteilskompetenz könnte folglich mit einer besseren Kompetenz der Emotionsregulation in Zusammenhang stehen.

Festzuhalten bleibt, dass die Emotionen (nach Reichenbach, Maxwell, 2007, als Gefühle zu bezeichnen) Schuld, Scham und Mitleid als Zeichen internalisierter Moral zu deuten sind. Gerade Gefühle verbinden, so Reichenbach und Maxwell, mit der Welt und drücken aus, was als wichtig und bedeutsam, intolerabel, verachtenswert, wünschens- und

achtungswert angesehen wird (vgl. Reichenbach und Maxwell, 2007, S. 14). Dies könnte Spekulationen um einen Unterschied zwischen dem Ausfall von eher nach außen gerichteten und moralisch konnotierten Emotionen, wie jener der Empörung bzw. Wut, und den eher nach innen gerichteten Emotionen, wie z.B. der Angst, zulassen, so dass sich bei ersteren ein stärkerer Zusammenhang zur moralischen Urteilskompetenz zeigen könnte, was im Folgenden ebenfalls empirisch überprüft wird.

Überlegungen, wie ein Entwicklungszusammenhang zwischen Moral und Emotionen zu definieren ist, liegen vor. Es wird dabei davon ausgegangen, dass – gedacht nach Keller – die Fähigkeit des Sich-Hineinversetzens in die Situation und Gefühle anderer sowie das Wissen um Konventionen Menschen davor schützt, ihren Gefühlen freien Lauf zu lassen (vgl. Keller, 2005, S. 5). Nach Keller stellen moralisch Gefühle einen Indikator für ein moralisches Selbst dar.

„Sie sind ein Hinweis darauf, daß die Person die moralischen Regeln verinnerlicht hat und mit inneren Sanktionen auf deren Verletzung reagiert. Gefühle von Scham und Schuld sind Reaktionen des moralischen Selbst, die das Bewußtsein der Verletzung von moralischen Regeln, Prinzipien und Idealen indizieren, die die Person für sich selbst verbindlich hält“ (Keller, 1996, S. 35).

Dies würde beinhalten, dass es von der Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen abhängt, **wie** Gefühle innerhalb des Konstrukts der Emotion ausgedrückt werden.

Auch Wassmann betont, im Rückgriff auf Aristoteles, dass Urteile ebenso – d.h. im Umkehrschluss – auch stets von Gefühlen beeinflusst werden können (vgl. Wassmann, 2002, S. 17), beispielsweise durch vorhandene, aus Erfahrung entstandene und/oder Erziehung und Sozialisation gebildete Tatsachen- und Werturteile. Schon die Ausführungen Meinongs wiesen darauf hin, dass Gefühle Urteile verändern können (vgl. 3.4.3; Meinong, 1968, S. 345), ob sich dies auch in Bezug auf moralische Urteile schließen lässt, wird im Folgenden noch zu thematisieren sein. Bevor nun auf die methodischen Auswirkungen eingegangen wird, wird das Arbeitsmodell vorgestellt.

4.2 Das hypothetische Arbeitsmodell

Die Fragen, welche empirisch zu klären sind, stehen vor dem folgenden Hintergrund:

1. Moral kann als Regulator von Emotionen fungieren, und es wird vermutet, dass die moralische Entwicklung die Entwicklung von Emotionsregulationsstrategien beeinflusst.
2. Der Einfluss der moralischen Entwicklung könnte sich möglicherweise auf alle (also nicht nur auf moralische) Emotionen auswirken.

Im Folgenden wird die Untersuchung der Zusammenhänge jener beiden Kompetenzen im Fokus stehen, für die bereits einige Gemeinsamkeiten aufgewiesen wurden (s.o.): die Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz (nach Kohlberg) und die Entwicklung der Kompetenz der Emotionsregulation (nach Holodynski). Bezogen auf das jeweils bereits definierte, offensichtliche (wenn auch diskussionswürdige) Entwicklungsmerkmal des Alters stellt sich das hypothetische Arbeitsmodell so dar, wie es in Tabelle 10 zu erkennen ist.

Das Alter wird hier als Richtschnur für die Darstellung des hypothetischen Arbeitsmodells verwendet. Dies impliziert keine Aussage darüber, ob zwischen den gegenüberliegenden Stufen und Phasen der stärkste Zusammenhang erwartet wird. Vorausgesetzt ist – in Anlehnung an die Darstellungen der Kapitel 2 und 3 –, dass es vielfältige Einflussfaktoren gibt, die die jeweilige Entwicklung fördern bzw. hemmen können, wie bspw. die (fehlende) Bildung und das Geschlecht. Aufgrund dessen wurden im empirischen Vorgehen dieser Arbeit auch die Einflüsse des Alters, des Klassenniveaus, des Bildungsniveaus, der Religionszugehörigkeit und der Gläubigkeit auf die Entwicklung beider Kompetenzen getestet (vgl. 5; 6).

Tabelle 10: Das Arbeitsmodell: Moralische Urteilskompetenz und Kompetenz der Emotionsregulation (vgl. Kohlberg, 1996; Holodynski, 2006)

Alter	Moralische Urteils-kompetenz (Kohlberg)	Kompetenz der Emotionsregulation (Holodynski)
Ab 1./2. Lebensjahr		Phase 1: interpersonelle Emotionsregulation; Vermittlung durch Ausdruckszeichen
Bis ca. 7. Lebensjahr		Phase 2: interpersonelle Regulation (beginnende intrapersonelle Regulation; Volitionen ausbilden; Motive hierarchisieren lernen)
Ab ca. 5. bis ca. 9. Lebensjahr	Stufe 1: Urteile an Strafe und Gehorsam orientiert; Autorität (z.B. Eltern, Lehrer/in etc.) und Macht sind Gesetz	Phase 3: Formwechsel der Regulationsmittel: Ausdruck, Sprache nun mental einsetzbar; Internalisierung der Regulationsformen
Ab 7. bis ca. 11. Lebensjahr	Stufe 2: Urteil am instrumentellen Austausch und an Zwecken orientiert: ‚Wie du mir, so ich dir‘	
Ab 10. bis ca. 15. Lebensjahr	Stufe 3: Urteil an nahem Umfeld und deren Erwartungen, an Beziehungen und Konformität orientiert	Phase 4: Selbststeuerungskompetenz ausbilden – Handlungen/Emotionen auf die Peers/Zukunft ausrichten lernen
Ab 12. Lebensjahr bis Erwachsenenalter	Stufe 4: Urteil an der Erhaltung des Systems orientiert; (Gesetzeskonformität, Verantwortungs- und Pflichtenübernahme)	
Erwachsenenalter	Stufe 5: Urteil am Sozialvertrag orientiert; das System als Gesellschaftsvertrag, der verändert werden kann	Phase 5: Bezugsgröße der Emotionsentwicklung; Funktionen sind ausgebildet und werden verfeinert

Anhand dieser Tabelle ist zu erkennen, dass der altersmäßige Ansatzpunkt bei Holodynski früher liegt als bei Kohlberg.⁶⁶ Dies hatte aber in der empirischen Untersuchung keine Relevanz haben, da die Proband/innen der vorliegenden Untersuchung nicht jünger als zehn Jahre alt waren.

⁶⁶ Bei Kohlberg beginnt das eigentlich moralische Denken erst ab dem 5. Lebensjahr. Erst ab ca. vier Jahren beginnen Kinder, sich eine eigene Moralphilosophie zu erarbeiten (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 52).

4.3 Methodische Auswirkungen

Bei der vorliegenden empirischen Untersuchung steht nicht die frühkindliche Entwicklung im Fokus, sondern die der Adoleszenz (vgl. Oerter und Dreher, 2008, S. 272, nach Steinberg 2005), da sie die entwicklungsreichste Zeit in den zugrunde liegenden Theorien darstellt (vgl. Tabelle 10). Mit Bezug auf die Untersuchungen Nunner-Winklers (vgl. 2.5.7) wird u.a. der Geschlechtsunterschied sowie die Tatsache, dass die Geschichten je dem Geschlecht der/des Befragten angepasst werden, im Blick gehalten. Dies ist z.B. weder in den Untersuchungen und den benutzten Dilemmata bei Kohlberg (1996) noch bei Lind (2002, 2009) der Fall.

Nach Montada antworten Personen bei direkter Nachfrage nach ihren moralischen Maximen vermutlich auf einem abstrakten Niveau. Die Abfrage konkret vorgestellter, beschriebener oder sogar realer Anlässe ermöglicht dagegen eine Evaluation moralischer Emotionen (vgl. Montada, 1993, S. 270). Deswegen wurden in der folgenden Untersuchung Dilemmata genutzt, die nah an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sind, ohne jedoch eine zu hohe Betroffenheit auszulösen (vgl. 5). Bezüglich der empirischen Untersuchung wird auch nicht erwartet, dass – wie z.B. von Lind bezüglich des MUT festgestellt – die höchste Stufe bevorzugt wird (vgl. Lind, 2000, S. 123). Lind nutzt in seinem Test – bezogen auf die Darstellungen von Garz – Dilemmata der Kategorie des gerechten Lebens (vgl. Garz, 1999, S. 394), aber dabei ist fraglich, inwiefern er mittels des MUT wirklich auf das Verhalten schließen kann, wenn doch anderen Untersuchungen zufolge die Stufenwerte höher ausfallen, sofern es sich um nicht-persönliche Dilemmata handelt, und niedriger bei Nutzung persönlicher Dilemmata (vgl. Reuss und Becker, 1996, S. 81).

Die Dilemmata des MKE-Tests beinhalten zudem zur Anpassung an das Vorgehen bezüglich der Abfrage der Strategien zur Emotionsregulation (vgl. 5.1.2) Situationen des täglichen Lebens. Hier kommt nach Garz die erreichte Stufe zum Ausdruck (vgl. Garz, 1999, S. 394), und es

fällt auch der Wille, moralisch zu handeln und sein Urteil in die Realität umzusetzen, am höchsten aus. Auch wird in der vorgelegten Untersuchung nach Kohlberg, ergänzt um Erikson, davon ausgegangen, dass

- „die Fähigkeit, niedrigere Stufen zu verstehen und (...) zu gebrauchen, erhalten bleibt“ (Kohlberg und Kramer, 1969, S. 71),
- Personen meist eine bzw. die jeweils benachbarte Stufe nutzen,
- bei vorgefertigten Urteilen die meisten dasjenige bevorzugen, was sie verstehen können (vgl. ebd.), und
- es mit bedacht werden muss, dass die Proband/innen, v.a. die älteren, sich in einer Zeit des Umbruchs, des Suchens und ggf. des Findens der Ich-Identität befinden und sie somit auch ihre Wertvorstellungen überdenken (vgl. Kohlberg, 1973, S. 97f; Erikson, 1995, S. 106ff).

Da Holodynski hierzu keine expliziten Aussagen macht, wohl aber betont, dass seine postulierten Phasen in dem von ihm beschriebenen Altersbereich zum ersten Mal auftreten (vgl. Holodynski, 2006, S. 84), sie sich folglich auch später entwickeln oder Personen auf Vorheriges zurückgreifen könnten, wird hier von ähnlichen Bedingungen wie für die moralische Urteilskompetenz ausgegangen und aufgrund dessen im empirischen Kontext ebenfalls auf alltägliche Situationen bzw. die Anforderung an die Schüler/innen, sich eine eben solche Situation zur jeweiligen Emotion vorzustellen, zurückgegriffen.

Konkret wird beim empirischen Vorgehen die Frage im Fokus stehen, ob die Kompetenz der Emotionsregulation mit der moralischen Urteilskompetenz gering, gar nicht oder hoch korreliert. Nach Lind lassen sich Zusammenhänge zwischen dem kognitiven Aspekt (im Folgenden zumeist: C-Wert, vgl. 5.1.1) sowie dem affektiven Aspekt (im Folgenden zumeist: Stufenwert) erkennen: je höher der C-Wert desto höher häufig auch der Stufenwert (vgl. Lind, 2009, S. 51f). Lind betont allerdings mehrfach, dass mittels seines verwendeten Berechnungsschemas keine individuellen Stufen- und C-Werte errechnet werden sollten, sondern dass es nur dazu dient, „Forschungsfragen zu beantworten und [...] pädagogische Methoden und Programme zur Förderung der moralischen

Urteilskompetenz zu evaluieren“ (Lind, 2009, S. 52). Da es hier aber genau um die Feststellung von Korrelationen beider Kompetenzen in Abhängigkeit von Alter, Geschlecht und Bildung geht, wird an der Art der Evaluation des MUT im MKE-Test weiterhin festgehalten.

Jeder Mensch greift immer auf Erfahrungen und selbst Erlebtes zurück und urteilt bzw. bewertet Sachverhalte dementsprechend. Je älter eine Person ist, desto größer ist auch das Repertoire. Dies kann z.B. durch einen Blick ins Gehirn und das gleichzeitige Vorlegen verschiedener Bilder belegt werden (vgl. Wassmann, 2002, S. 76ff). Dieser Einfluss von bereits Erfahrenem kann somit auch bei einer vorgegebenen Geschichte bzw. der Aufforderung, eine Emotion und die zugehörige Reaktion zu imaginieren, zutreffen und bei einer Person eine zu starke Betroffenheit auslösen.⁶⁷ Der Grad zwischen dem Verursachen einer sinnvollen (vgl. 3.4.4; 3.4.5) und einer zu starken Involviertheit kann folglich schmal sein.

Daher kann sowohl für die Messung durch Dilemmata, aber auch bei der Aufforderung zur Vorstellung einer emotionsrelevanten Situation dieser Fall nie vollkommen ausgeschlossen werden. Deshalb wird im MKE-Test zwar mit brisanten, aber nicht mit lebensbedrohlichen Dilemmata sowie gleichen Beispielen zu den abzutestenden Emotionen gearbeitet, die im Idealfall beide Geschlechter und auch die zu untersuchenden Altersklassen ähnlich stark ansprechen.

⁶⁷ Zum Beispiel in Bezug auf das Heinz-Dilemma: Die Mutter ist im realen Leben auch an einer unheilbaren Krankheit gestorben, weil die Kosten für eine Behandlung nicht zu bezahlen waren.

4.4 Die Hypothesen

Bezogen auf die zwei zentralen Entwicklungstheorien werden vor dem Hintergrund der theoretischen Darstellungen sowie des soeben angeführten hypothetischen Arbeitsmodells die folgenden Haupthypothesen formuliert:

- H1 Die moralische Urteilskompetenz korreliert positiv mit der Kompetenz der Emotionsregulation.
- H1a Die Regulation moralischer Emotionen korreliert in höherem Maß mit der moralischen Urteilskompetenz als die Regulation von Emotionen mit geringer moralischer Qualität.
- H1b Je höher der C-Wert des moralischen Urteils ausfällt, desto höher zeigen sich auch die Stufenwerte.

Wie auch immer moralische Emotionen genauer zu definieren sind, bleibt in jedem Fall zu vermuten, dass Emotionen mit stärkerer moralischer Konnotation deutlicher mit der Moralischen Urteilskompetenz korrelieren als solche mit geringerer moralischer Konnotation. Häufig bekommen moralische Emotionen/Gefühle schon per definitionem einen moralischen Gehalt zugeschrieben (vgl. Watts, 2007, S. 515, Keller, 2007, S. 26, Hondrich, 2002, S. 155; vgl. auch 2.5.7).

Zusätzlich zu diesen Haupthypothesen werden – für eine deskriptive Analyse des Zusammenhangs dieser beiden Kompetenzen – die Einflussfaktoren des Alters, des Geschlechts und der Bildung sowie auch der Religionszugehörigkeit und des Glaubens im Hinblick auf ihre Entwicklungswirkung überprüft. Es ist gängige Praxis, und so auch bei Kohlberg und Holodynski (vgl. 4.2) Entwicklungstheorien anhand des altersgemäßen Entwicklungsstandes zu erläutern, was im vorliegenden empirischen Vorgehen v.a. den Entwicklungsfaktoren des Geschlechts und der Bildung gegenübergestellt wird. In Bezug auf die Bildung betont Lind, dass die moralische Entwicklung stagniert, wenn dieser Entwicklungsfaktor fehlt (vgl. Lind, 2002; siehe auch: 2.5.2). Ein Einfluss der Bildung auf die Fähigkeit der Emotionsregulation ist bisher fraglich, wird

aber vermutet (vgl. 3.4.7.2). Untersuchungen und Bestätigungen einer Abhängigkeit vom Geschlecht werden in beiden Theorien berücksichtigt (vgl. z.B. 4.1). Allerdings sind hierbei innerhalb der moralischen Urteils-kompetenz die beiden beinhalteten Aspekte zu unterscheiden, da nach Nunner-Winkler lediglich der kognitive Aspekt (als C-Wert) geschlechts-abhängig ist.⁶⁸ Ein Bezug zu den Faktoren der Religion bzw. des Glau-bens ist für beide Theorien nicht klar zu definieren. Innerhalb der Unter-suchung Döberts und Nunner-Winklers wurde festgestellt, dass bspw. Katholiken für eine strengere Gesetzgebung votierten (vgl. Döbert und Nunner-Winkler 1986, S. 305; vgl. auch 2.5.8). Ob dies aber zu verall-gemeinern ist, bleibt fraglich. Ebenso stellt es sich bezüglich des Zu-sammenhangs zwischen Religion bzw. Glauben und Emotionen dar. Nach Watts gibt es bspw. viele Studien, die belegen, dass Religion eine große Rolle dabei spielt, z.B. Stress (als negative Emotion) zu bewälti-gen (vgl. Watts, 2007, 507). Auf der Basis dieser Annahmen werden die nachstehenden Kontrollhypothesen-Gruppen H2-H6 ebenfalls ihre Überprüfung finden:

- H2 Die Kompetenz der Emotionsregulation und das Lebensalter korrelieren positiv.
- H2a Die moralische Urteils-kompetenz und das Lebensalter korrelieren positiv.

- H3 Die Kompetenz der Emotionsregulation und der Grad der Bildung korrelieren positiv.
- H3a Die moralische Urteils-kompetenz und der Grad der Bildung korrelieren positiv.

- H4 In der Kompetenz der Emotionsregulation unterscheiden sich die Geschlechter.
- H4a In der moralischen Urteils-kompetenz unterscheiden sich die Geschlechter.

⁶⁸ Laut Nunner-Winkler ist er das, nach Lind ist er es nicht (vgl. 2.5.7).

- H5 Die Kompetenz der Emotionsregulation und die Zugehörigkeit zu einer Religion korrelieren positiv.
- H5a Die moralische Urteilskompetenz und die Zugehörigkeit zu einer Religion korrelieren positiv.
- H5b Die Kompetenz der Emotionsregulation korreliert positiv mit der Gläubigkeit.
- H5c Die moralische Urteilskompetenz korreliert positiv mit der Gläubigkeit.

Im Folgenden wird nun das methodische Vorgehen erläutert sowie der Aufbau des MKE-Tests dargestellt.

5 Der Moralische Urteilskompetenz und Emotionsregulations-Test

Nachdem Gemeinsamkeiten und Schnittpunkte der beiden Untersuchungsgegenstände herausgestellt wurden, geht es nun um die Methodik der empirischen Untersuchung. Da es kein Instrument gibt, das beide Untersuchungsgegenstände testet, bestand ein Großteil der Arbeit darin, ein geeignetes Testinstrument zu entwickeln.

Die hier angewandte empirische Untersuchung mittels Fragebogen wird v.a. im folgenden Punkt 5.1. erläutert.

Grundsätzlich hat für diese Untersuchung die Form des Fragebogens als quantitatives Forschungsinstrument gegenüber qualitativen Instrumenten entscheidende Vorteile: Die schriftliche Befragung stellt eine kostengünstige Untersuchungsmethode dar, die eine große Stichprobenmenge ermöglicht, wie sie mittels qualitativer Verfahren nicht annähernd erreicht werden könnte (vgl. Bortz und Döring, 2002, S. 253). Außerdem werden steuernde Eingriffe durch eine/n Interviewer/in ausgeschlossen. Schließlich ließ sich auch das Problem quantitativer Messungen, nämlich die schwer kontrollierbare Erhebungssituation, durch die hergestellten standardisierten Bedingungen (Gruppeneinteilungen etc.) für die hier folgende Untersuchung weithin beheben. Zwar können bei quantitativen Instrumenten besonders interessante oder auch fragliche Ergebnisse nicht genauer beleuchtet werden, weil ein Fragebogen meist (wie es auch hier der Fall ist) anonym ausgefüllt wird (vgl. Bortz und Döring, 2002, S. 295f). Da es sich hier aber um Untersuchungen von Gesamtzusammenhängen handelt, müssen Einzelergebnisse in diesem Kontext nicht betrachtet werden.

Bezogen auf eine Fragebogenverwendung ist für Lind (und das ist im Rahmen der hier vorgelegten Untersuchung, die sich an das Verfahren des MUT anlehnt, eine wichtige Einschätzung)

„im Vergleich mit dem Interview-Verfahren (vgl. Colby et al. 1984), das für bestimmte Forschungsfragen weiterhin ein unentbehrliches Instrument darstellt, [...] der MUT transparenter, objektiver und ökonomischer hinsichtlich der Auswertung. Er ist daher auch leichter kritisierbar und verbesserungsfähig, weniger von der Ausbildung und Qualität der Auswerter abhängig und zudem für komplexe Fragestellungen geeignet, die mit Interviews aus zeitlichen, personellen und finanziellen Gründen nicht bearbeitet werden können“ (Lind, 2000, S. 9).

Einen weiteren wichtigen Aspekt sieht Lind in der Art der Fragestellung in seinem Moralisches-Urteil-Test: Mit Rückbezug auf Keasey (1973) vermutet er, dass es Menschen leichter fällt, Meinungen und Verhaltensweisen anderer zu beurteilen als die eigene Meinung preiszugeben (vgl. Lind, 2009, S. 49). Vor dem Hintergrund der kognitiven Entwicklung von Kindern kann außerdem geschlossen werden, dass sie ab dem zehnten Lebensjahr das Stadium der konkreten Operationen abgeschlossen haben (vgl. Goswami, 2001, S. 338) und fähig sind, konkrete Situationen und konkret vorgegebene, sprachlich dem Alter angepasste Items zu bewerten. Auch nach Gielen und Lei eignen sich „schriftliche Befragungen [...] nur für ältere, sprachlich geübte, sehr motivierte Untersuchungsteilnehmer. Kinder unter zehn Jahren könnten beträchtliche Schwierigkeiten haben, [...] Geschichten zu verstehen“ (Gielen und Lei, 1996, S. 95). Diese Erkenntnis wurde, wie anhand der gewählten Alterskohorte zu sehen ist, in der nachfolgend zu beschreibenden empirischen Untersuchung berücksichtigt.

5.1 Die Methodik

Da es sich beim MKE-Test um ein neu generiertes quantitatives Messinstrument handelt, wird im Folgenden aufgezeigt, an welche vorhandenen Forschungsinstrumente sich der MKE-Test anlehnt und inwiefern und weshalb die vorhandenen Instrumente modifiziert wurden. Darauf folgen eine genaue Beschreibung der Konstruktionsphase sowie die differenzierte Betrachtung einer vorgeschalteten Vorstudie und einer Validierungsstudie. Abschließend wird die Hauptuntersuchung detailliert erläutert und die Hypothesenprüfung durchgeführt.

5.1.1 Methode: Moralische Urteilskompetenz

Der MUT Linds, der bereits in 2.5.3 kritisch beleuchtet wurde, liegt in Form eines experimentellen Fragebogens vor. Sowohl die Entwicklung als auch der Einsatz eines experimentellen Fragebogens beruhen nach Lind auf der Voraussetzung, dass Theorien nicht am Ende, sondern am Anfang der empirischen Forschung stehen (vgl. Lind, 2000, S. 212). Dies ist auch beim MKE-Test der Fall.

Der MUT besteht aus zwei Dilemmata à zwölf Items (6 pro und 6 contra), die im Ausgang des jeweiligen Dilemmas nach ihrer Akzeptabilität (+4 bis 0 bis -4) abgefragt werden. Zu jedem Dilemma finden sich somit je zwei Items für jede Kohlbergsche Stufe. Das erste Dilemma, das so genannte ‚Arbeiter-Dilemma‘, handelt von einem Gesetzesbruch, mit dessen Hilfe ein ‚illegales Abhören‘ von Arbeitern bewiesen werden soll.⁶⁹ Das zweite, das so genannte ‚Arzt-Dilemma‘, thematisiert die Situation eines Arztes, der von einer todkranken Frau um Erlösung mittels

⁶⁹ „In einem Betrieb haben Arbeiter aufgrund einer Reihe scheinbar unbegründeter Entlassungen den Verdacht, dass die Firmenleitung mittels der Gegensprechanlage ihre Beschäftigten abhört und diese Informationen gegen sie verwendet. Die Firma dementiert diesen Vorwurf entschieden. Die Gewerkschaft möchte erst dann etwas gegen den Betrieb unternehmen, wenn sich Belege für den Verdacht erbringen ließen. Daraufhin brechen zwei Arbeiter in die Räume der Direktion ein und nehmen Tonbandabschriften mit, die ein Abhören beweisen“ (Lind, 2000, S. 77).

Morphin gebeten wird.⁷⁰ Zunächst wird zu jedem Dilemma eine Orientierungsfrage (Siebener-Skalierung) gestellt, ob das Verhalten der/des Geschichtsheldin/Geschichtshelden richtig oder falsch ist. Danach muss die/der jeweilige Proband/in einordnen, wie sie/er zu den nachfolgenden zwölf Items – je sechs Items für und sechs gegen den Geschichtenausgang – steht. Die Items müssen in einer Skala von neun Möglichkeiten in ihrer Akzeptanz eingestuft werden (völlige Zustimmung bis völlige Ablehnung). Nach Lind kann es drei verschiedene Antwortmuster geben (vgl. Lind, 2000, S. 81):

- 1) Orientiert an der Meinung (pro/contra)
- 2) Orientiert an der Stufe
- 3) Orientiert am Dilemma

Bei der Orientierung am Dilemma wird die eigentliche Urteilskompetenz als Struktur des moralischen Urteils mittels des C-Wertes festgestellt; sie ist nur anhand einer Anforderungssituation zu messen. Der C-Wert zeigt an, inwiefern ein/e Proband/in ihrer/seiner ersten Meinungseinschätzung des Dilemmas folgt. Ist sie/er bspw. für einen bestimmten Ausgang der Geschichte und trotzdem fähig, die Antworten der Contra-Items differenziert zu beurteilen, so wird ihr/sein C-Wert hoch ausfallen. Er kann zwischen null und 100 liegen und wird mittels einer multivariaten Komponentenanalyse gemessen.⁷¹ C-Werte über 50 sind nach Lind sehr selten (vgl. Lind, 2009, S. 51). Hettinger (2009) definiert die C-Werte in ihrer Studie folgendermaßen:

⁷⁰ „Eine Frau war krebskrank, und es gab keine Rettungsmöglichkeit mehr für sie. Sie hatte qualvolle Schmerzen und war schon so geschwächt, dass eine größere Dosis eines Schmerzmittels wie Morphin ihr Sterben beschleunigt hätte. In einer Phase relativer Besserung bat sie den Arzt, ihr genügend Morphin zu verabreichen, um sie zu töten. Sie sagte, sie könne die Schmerzen nicht mehr ertragen und würde ja doch in wenigen Wochen sterben. Der Arzt gab der Frau die Überdosis Morphin, wie sie es wollte“ (Lind, 2000, S. 78).

⁷¹ Der Aufbau und die Berechnung dieses C-Wertes sowie eine eigens für den MKE-Test erstellte Syntax für das Datenanalyse-Programm SPSS werden im Zuge der Hauptuntersuchung (vgl. 6) erläutert.

Tabelle 11: Bewertung des C-Wertes nach Gabriele Hettinger (vgl. Hettinger, 2009, S. 60)

C-Wert	Bewertung
1-9	sehr niedrig
10-19	niedrig
20-29	mittel
30-39	hoch
40-49	sehr hoch
> 50	extrem hoch

Es werden aber neben dem C-Wert auch die moralische Einstellung, also der Faktor ‚Stufe‘, gemessen sowie Unterschiede in den Bewertungen der beiden Dilemmata mit betrachtet. Der Faktor ‚Stufe‘ wird durch die Berechnung der Mittelwerte für jede Stufe angegeben. Es werden allerdings keine wirklichen Stufenunterschiede, sondern Präferenzhierarchien abgebildet, weshalb die Nutzung der Dilemmata des MUT, wie bereits mehrfach erwähnt (vgl. 2.5.2; 2.5.3), für das hier genutzte empirische Vorgehen nicht praktikabel ist.

Lind bezeichnet den MUT als experimentellen Fragebogen, da dieser nicht die Annahmen der klassischen Testtheorie voraussetzt, wie es bspw. beim DIT (Defining Issue Test) nach Rest der Fall ist (vgl. Lind, 2000, S.9). Dies bestreitet aber Schmitt, der den MUT als fraglos objektiv bezeichnet und die Möglichkeit einer Retestrelabilität benennt. Eine Paralleltestrelabilität schließt aber auch er aufgrund der nicht zwingend gegebenen Konsistenz des moralischen Urteilsniveaus über verschiedene Dilemmata aus (vgl. Schmitt, 1982, S. 8).

Trotzdem findet bei Lind eine theoretische Validierung des MUT statt (vgl. Lind, 2000). Linds Befunde zeigen, dass der MUT in der deutschen Originalfassung sowie auch – mit geringen Einschränkungen – in der niederländischen, polnischen und jugoslawischen Version weitgehend als theoretisch valide angesehen werden kann (vgl. Lind, 2000, S. 71). Die Begründung für die theoretische Validierung des MUT gibt Lind mit der Entwicklung dieses Instruments auf der Grundlage kognitiver Entwicklungsmodelle sowie Itemformulierung anhand der Stufenbeschreibungen Kohlbergs (vgl. Kohlberg, 1987, 1987a) an. Zudem wurden die Items des MUT vor ihrem empirischen Einsatz von einer Expert/innen-

Gruppe überprüft, um möglichst exakt die Stufenorientierungen Kohlbergs widerzuspiegeln. Dies ordnet Schmitt, aufgrund der inhaltlichen und augenscheinlichen Überprüfung, hingegen einer empirischen Validierung zu (vgl. Schmitt, 1982, S. 9).

Ob dieses Vorgehen nun zur theoretischen oder empirischen Validierung zu zählen ist, soll hier nicht weiter diskutiert werden, jedoch fand das Verfahren eines Expert/innen-Ratings zur Validierung des MKE-Tests ebenfalls Anwendung (vgl. 5.4.2; 6.2). Zur weiteren Validierung nennt Lind drei Messhypothesen, die sich aus der kognitiv-strukturellen Sichtweise ableiten lassen und die klassische Testtheorie mit ihren impliziten psychologischen Voraussetzungen empirisch widerlegen (vgl. Lind, 2002, S. 85f).

Hypothese 1: Menschen unterscheiden sich sowohl in ihrer moralischen Einstellung als auch in dem Maße, wie sehr diese das Urteilsverhalten bestimmt. Es bestehen nicht nur, wie die klassische Testtheorie annimmt, Richtungs- und Ausprägungsunterschiede, sondern auch Strukturunterschiede.

Hypothese 2: Diese Strukturunterschiede stehen in engem Zusammenhang zur Komplexität der anzuwendenden moralischen Orientierung bzw. Schwierigkeit des zu lösenden moralischen Dilemmas.⁷²

Hypothese 3: Entwicklungsunterschiede und somit in der kognitiv-moralischen Struktur des Individuums verankerte Differenzen werden durch diese Strukturunterschiede widergespiegelt. Diese können z.B. durch Bildung beeinflusst werden.

Diese Hypothesen wurden mittels des MUT überprüft und vollständig belegt (vgl. Lind, 2002, S. 86).

⁷² Für das empirische Vorgehen dieser Arbeit wird der Grundsatz festgelegt, dass die Dilemmata eine entwicklungsbezogene Komplexität aufweisen müssen (vgl. Punkt 2.5.3).

Kritisiert wird am MUT v.a., dass er nicht die moralische Urteilskompetenz, sondern lediglich die Einstellung zu bereits vorgegebenen Argumenten oder auch nur das Testverhalten misst (vgl. z.B. Reinshagen, 1978, S. 141f). Zudem stelle der MUT einen Präferenzfragebogen dar, bei dem keine eigenen Argumente produziert werden, sondern eine Bewertung fremder Argumente vorgenommen wird, was aber nach Schmied im alltäglichen Umgang ebenso häufig gefordert wird wie eine spontane Eigenproduktion (vgl. Schmied, 1981, S. 52). Hierzu merkt auch Reinshagen an, dass das Erkennen bzw. Präferieren bestimmter Argumente früher möglich ist als die eigene Produktion solcher Argumente (vgl. Reinshagen, 1978, S. 138).

Nach eingehender Betrachtung standardisierter Verfahren zur Erfassung des moralischen Urteils hat sich für Reinshagen als wichtig herausgestellt (und diese Punkte vereint der MUT), dass

1. die Entscheidung (pro/contra) erfasst wird und für beide Richtungen Items erstellt werden,
2. Struktur und Inhalt einer Argumentation erfasst werden,
3. nicht nach der Präferenz eines Arguments (am besten etc.) gefragt wird, sondern eine Beurteilung hinsichtlich der eigenen Begründung stattfindet und
4. eine Messung nicht nur z.B. durch Auswahl *eines* Arguments vorgenommen wird (vgl. Reinshagen, 1978, S. 142f).

Dem Argument, der MUT messe lediglich Einstellungen, muss folglich nicht widersprochen werden, da dieser tatsächlich die Einstellung von Proband/innen-Gruppen in Gestalt der Stufenwerte, aber eben auch die Struktur des moralischen Urteils mittels der Errechnung des C-Wertes misst.

Der MUT wurde zur Erstellung des MKE-Tests allerdings nicht übernommen, sondern in einer veränderten Form verwendet. Dies wird in 2.5.3 näher erläutert werden.

5.1.2 Methode: Kompetenz der Emotionsregulation

Auch bei der Emotionsregulation schließt Holodynski eine Trennung zwischen dem Gefühlssystem und dem Appraisalsystem (als kognitives System) aus, die hierbei schon als zwei Komponenten eines Systems – dem der Emotion – definiert sind (vgl. Holodynski, 2006, S. 41f, 84) und die deshalb im MKE-Test nicht, wie es für die moralische Urteilskompetenz der Fall ist, getrennt voneinander abgefragt werden. Im Zuge der Kompetenzmessung der Emotionsregulation wird es sich deshalb auch nicht – wie bei der moralischen Urteilskompetenz – um Einschätzungen fremden Verhaltens in je verschiedenen Phasenausprägungen handeln, sondern um Selbstauskünfte bezüglich der Nutzungshäufigkeit der jeweiligen Regulationsstrategien zu zwei festgelegten Emotionen.

Nach Petermann und Wiedebusch werden Fragebogen- und Ratingverfahren am häufigsten als Selbst- oder/und Fremdeinschätzung in der Erfassung emotionaler Fertigkeiten eingesetzt (vgl. Petermann und Wiedebusch, 2003, S. 137). Hierbei ist allerdings zu beachten, dass gerade jüngere Kinder (5-7 Jahre) dazu neigen, Extremwerte anzugeben, eine Haltung, die sich mit steigendem Alter relativiert. Eine umfassende Liste von Testinstrumenten zur Erfassung emotionaler Fertigkeiten lässt sich bei Petermann und Wiedebusch finden (vgl. Petermann und Wiedebusch, 2003, S. 141f). Hierauf soll deshalb nicht näher eingegangen werden.

Grob und Smolenski betonen, dass es kaum ein Messinstrument gibt, welches das Emotionsregulationsverhalten bei Kindern und Jugendlichen misst (vgl. Grob und Smolenski, 2005, S. 11). Sie untersuchen mittels ihres Testinstruments, des FEEL-KJ⁷³, die Emotionen Trauer, Wut und Angst und unterteilen die jeweiligen Antwort-Items in adaptive und maladaptive Strategien, wozu sie insgesamt 15 Regulationsstrategien abfragen. Der Test ist für Kinder und Jugendliche zwischen zehn und 20 Jahren geeignet und wird von Goldschmidt und Berth nach eingehender Betrachtung – sowohl der Stärken als auch der Schwächen – als empfehlenswert eingestuft (vgl. Goldschmidt und Berth, 2006, S.

⁷³ Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen.

212). Da für den MKE-Test die Theorie Holodynskis als Grundlage der Generierung der Items zur Emotionsregulation diente, ist eine Messung mittels des FEEL-KJ hier nicht möglich. Auf ihn wurde lediglich in Bezug auf die Ausgestaltung der Items, die Skalierung und die abgefragten Emotionen zurückgegriffen.

Nach Merten werden zur Bestimmung kognitiver Komponenten in der Erhebung von Emotionen häufig Beschreibungen emotionsauslösender Situationen angeboten, die bewertet werden sollen. Dabei besteht die Gefahr, dass nicht die eigentlichen Prozesse gemessen werden, sondern die Vorstellungen über sie (vgl. Merten, 2003, S. 30). Deswegen werden im MKE-Test nicht explizit vorgegebene Ereignisse angegeben, sondern, wie auch im FEEL-KJ, die zu Befragenden mittels Kurzbeispielen zu den jeweiligen Emotionen (vgl. Grob und Smolenski, 2005, S. 19) aufgefordert, sich selbst emotionsauslösende Situationen vorzustellen.

Grob und Smolenski fragen die Emotionen Trauer, Wut und Angst ab (vgl. Grob und Smolenski, 2005, S. 19). Die logische Begründung hierfür liegt darin, dass Kinder und Jugendliche besonders bei ‚negativ konnotierten‘ Emotionen durch die vorhandene Belastung, welche diese mit sich bringen, spezifische Strategien zur Bewältigung entwickeln (vgl. Grob und Smolenski, 2005, S. 11). Deshalb wird auch im MKE-Test so verfahren. Allerdings werden im MKE-Test nur die beiden Emotionen Wut und Angst abgefragt. Eine Begründung für diese Auswahl zweier Emotionen liegt in der schon von Goldschmidt und Berth vorgetragenen Kritik, dass der FEEL-KJ zu umfangreich sei (vgl. Goldschmidt und Berth, 2006, S. 211). Speziell für die beiden genannten Emotionen ist empirisch sichergestellt, dass Kinder im Alter von sechs und acht Jahren ihnen schon differenzierte Situationen zuordnen und sie auch beschreiben können (vgl. Janke, 2002, S. 58ff). Die Emotionen Wut und Angst sollten folglich keinem der getesteten Kinder bzw. Jugendlichen der Klassen fünf bis zehn fremd sein. Des Weiteren kann Wut (respektive: Zorn, Ärger), wie bereits erwähnt, als eine moralische Emotion angesehen werden. Nach Kohlberg wird sie in der Kindheit auf dem Weg der moralischen Entwicklung zur moralischen Empörung weiterentwickelt (vgl. Kohlberg, 2007b, S. 98). Auch Izard betont, dass Zorn häufig

mit einem Ausgleich von sozialer Gerechtigkeit einhergeht (vgl. Izard, 1994, S. 25). Ein weiterer, praktischer Grund für die Wahl *zweier* Emotionen liegt darin begründet, dass auch zur moralischen Urteilskompetenz zwei Dilemmata zugeordnet werden, so dass sich hier eine Gleichverteilung der Items (vgl. 5.2.3) ergibt.

5.2 Erstellung des MKE-Tests

Nachfolgend wird nun die Entwicklung des MKE-Tests vor dem Hintergrund der hier dargestellten Grundlagen des MUT sowie des Feel-KJ erläutert. Zunächst geht es unter Berücksichtigung der Kritik zu beiden Testverfahren sowie den zugrunde liegenden Entwicklungsmodellen um eine Beschreibung des Aufbaus und der Item-Erstellung für den MKE-Test sowie um die Kennzeichnung des Ablaufs einer Interview- und einer anschließenden Validierungsstudie. Nach eingehender Überarbeitung einzelner Merkmale des MKE-Tests erfolgen schließlich die Beschreibung der Hauptuntersuchung und deren Auswertung anhand der oben definierten Hypothesen.

Die Validierung des MKE-Tests wird anhand der kognitiv-strukturellen Konzeption dieses Tests (vgl. 5.1.1), der Orientierung an Kohlbergs Stufenprinzipien und Holodynskis Phasenprinzipien sowie einer Überprüfung der erstellten Items durch Expert/innen-Ratings erläutert.

5.2.1 Demographische Daten

Aufgrund der dargestellten Einflussfaktoren in Bezug auf die Entwicklungstheorien Kohlbergs und Holodynskis (vgl. 2; 3) werden spezifische demographische Daten zu Beginn des MKE-Tests abgefragt.

Im Gegensatz zum Test-Design des MUT nach Lind werden beim MKE-Test die demographischen Daten bei den Schüler/innen selbst abgefragt. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, um ökonomisch zu arbeiten und Einflüsse des Alters, Geschlechts, Bildungsgrades und – von der Validierungsstudie an dann auch – der Religionszugehörigkeit und Gläubigkeit herausfinden zu können. Im Einzelnen wurden abgefragt:

1. Geschlecht
2. Alter
3. Klasse
4. Schulform
5. Religionszugehörigkeit
6. Gläubigkeit

Zur Sicherstellung und Gewährleistung der Anonymität wurde als erster Punkt im MKE-Test von jedem Kind bzw. Jugendlichen selbst ein einfacher Code generiert. Zudem fand anhand des Codes die Zuordnung der Fragebögen zu den Einverständniserklärungen der Eltern, welche ebenfalls denselben Code generieren, statt. Der Code besteht aus:

- dem ersten Buchstaben des Vornamens der Mutter,
- der Hausnummer und
- dem letzten Buchstaben des Namens des Kindes/Jugendlichen.

Den Eltern wurde neben der Zustellung der Einverständniserklärung eine kurze Erklärung zum Ziel dieser Messung durch die jeweiligen Lehrer/innen übermittelt, um Sinn und Zweck der Fragebogenuntersuchung zu erläutern.

5.2.2 Dilemma-Entwicklung

Im MKE-Test findet bezüglich der Messung der moralischen Urteilskompetenz, angelehnt an das Verfahren des MUT, eine Befragung auf der Grundlage von Dilemmata statt. Wie bereits ausführlich erläutert, wird im Unterschied zum MUT nicht auf Geschichten aus der Erwachsenenwelt zurückgegriffen, sondern die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in der jeweiligen Situation aufgegriffen (vgl. 2.3; 2.5.3). Dies zum einen, da sich das ‚Hineinversetzen‘ in die jeweilige Geschichte und den Geschichtsheld für die Kinder bzw. Jugendlichen auf diese Weise einfacher gestaltet, und zum anderen, um eine altersangemessene Anforderungssituation im Sinne der Kategorie ‚Alltag III‘ nach Garz (vgl. Garz, 1999, S. 394) für das jeweilige Individuum herzustellen, denn in Bezug auf das Arzt- sowie das Arbeiter-Dilemma Linds (vgl. 5.1.1) bleibt nach persönlich geführten Gesprächen der Autorin mit Kindern die Frage, inwiefern diese Geschichten nicht eine Überforderung, besonders für Kinder, aber auch für Jugendliche im Alter zwischen zehn und 17 Jahren darstellen. Auch Keller kritisiert, dass Kohlbergs Dilemmata für Kinder eher unverständlich sind, weshalb auf alltägliche entwicklungsangepasste Situationen zurückgegriffen werden sollte (vgl. Keller, 2005). Ebenso betonen Bortz und Döring, dass ein Fragebogen

für die Befragten realistisch und ihren Sprachgewohnheiten angepasst sein sollte; außerdem sollte er dem Bildungs- und damit auch dem Kompetenzniveau der Zielgruppe entsprechen (vgl. Bortz und Döring, 2002, S. 254, 245). Diese Punkte waren bezüglich der Dilemmageschichten, auch vor dem Hintergrund der kognitiven Entwicklung (vgl. 1.2ff) und der Fähigkeit des sozialen Verstehens (vgl. 1.3ff), zu beachten.

In Bezug auf Dilemma-Diskussionen – v.a. auch im Hinblick auf den Just Community-Ansatz – weist Lind selbst explizit darauf hin, dass ein Dilemma für die jeweilige Altersgruppe geeignet sein muss (vgl. Lind, 2009, S. 81). Dabei stellt sich die Frage, weshalb dies für den MUT nicht gilt. Lind begründet es damit, dass tatsächlich erfahrene Konflikte nicht zugleich für Kinder, Jugendliche und Erwachsene einsetzbar sind und somit eine Vergleichbarkeit in einer Längsschnittstudie nicht gegeben wäre (Lind, 2009, S. 79). Da mittels des MKE-Tests aber nur Kinder bzw. Jugendliche im Alter von zehn bis 17 Jahren in einer Querschnittuntersuchung getestet wurden sowie auch mittels dieser Test-Form *zunächst* kein Anspruch auf eine Ausweitung auf weitere Lebensalter vorlag, musste nicht auf eine Allgemeinanpassung der Dilemmata für jede Altersklasse geachtet werden.

Weiterhin wurde bei der Erstellung der Dilemmata berücksichtigt, dass beide Geschlechter gleich angesprochen werden. Wie bereits Döbert und Nunner-Winkler (1986) feststellten, führt das Merkmal der Betroffenheit zu unterschiedlichen Ergebnissen in der Auswertung des moralischen Urteils (siehe 2.5.7).

Zur Erstellung der Dilemmata wurde sowohl auf vorhandenes Material zurückgegriffen als auch eigenes erstellt. Ein Dilemma beinhaltet nach Lind immer mindestens zwei sich gegenüberstehende moralische Prinzipien, die in Konflikt stehen und zwischen denen es sehr schwer fällt, wenn nicht unmöglich scheint, sich zu entscheiden (vgl. Lind, 2009, S. 78). Diese Prinzipien bzw. Normen können, wie bereits dargestellt (vgl. 2.4.3), folgende sein: Leben (Qualität, Erhaltung), Eigentum, Wahrheit, Bindung/Zugehörigkeit, erotische Liebe/Sexualität, Autorität, Gesetz,

Vertrag, Bürgerrechte, Religion, Gewissen und Strafe (vgl. Kohlberg, 1976, S. 157).

Es galt somit zunächst die Frage zu klären, welche Normen sich für Dilemmata der Altersgruppe zehn bis 17 Jahre eignen und wie die zugehörigen prinzipienorientierten Argumente aussehen sollten. Mit einer achtköpfigen Expert/innen-Gruppe des Faches Erziehungswissenschaft (im Folgenden: ‚Fachgruppe‘) wurden hierzu verschiedene Dilemmata diskutiert und daraufhin modifiziert. Der Bedeutungsgehalt von Fragen und möglichen Antworten wurde detailliert überlegt, fehlende und überflüssige Informationen ergänzt oder verworfen. In Bezug auf die Normen fiel die Entscheidung zugunsten von Autorität vs. Leben (Kätzchen-Dilemma, angelehnt an Selman, 1984, S. 49), Vertrag vs. Zugehörigkeit (Praktikums-Dilemma, selbst erstellt) und Eigentum vs. Bindung (10-Euro-Dilemma, angelehnt an Edelstein, Oser und Schuster, 2001, S. 198; Lickona, 1989). Durch die oben erwähnten Diskussionen konnte festgestellt werden, dass nicht immer Einigkeit darüber herrscht, welche Norm welchem moralischen Prinzip und dem damit zusammenhängenden Ausgang der Geschichte zugeordnet werden sollte. Es wurde festgelegt, die Normen anzunehmen, die von der Mehrheit der Gruppe genannt wurden:

Schul-Praktikum: Bald sind Ferien. Vor einiger Zeit hat Alex sich für ein Schul-Praktikum beworben. Dieses Praktikum muss jeder Schüler in der 9. Klasse machen. Den Vertrag hat er schon unterschrieben. Er musste aber dem Chef versprechen, die gesamten Ferien über zu arbeiten.

Eigentlich hatte Alex mit seinen Freunden abgemacht, in den Urlaub zu fahren. Die Plätze im Zeltlager waren aber schon belegt. Am letzten Schultag vor den Ferien kommt ein Freund auf Alex zu. Er hat gestern erfahren, dass überraschend noch Plätze im Zeltlager frei geworden sind. Sie könnten jetzt doch zusammen in den Urlaub fahren.

(Normen: Vertrag vs. Zugehörigkeit)

Kätzchen: Max kann gut auf Bäume klettern. Eines Tages fällt er von einem Baum. Er verletzt sich aber nicht. Sein Vater hat aber jetzt Angst um Max. Er soll ihm versprechen, nicht mehr auf Bäume zu klettern. Er verspricht es. Am gleichen Tag hört Max eine ältere Frau verzweifelt rufen. Ihr Kätzchen sitzt auf einem Baum. Es kommt nicht mehr alleine herunter. Max fragt sich, ob er auf den Baum klettern sollte. Er könnte das Kätzchen retten. Doch dann denkt er an das Versprechen, das er seinem Vater gegeben hat.

(Normen: Autorität vs. Leben)

10 Euro: Lisa geht in die 6. Klasse. Ihre Familie hat nicht viel Geld und ihre Mutter ist sehr krank. Nächste Woche hat ihre Mutter Geburtstag. Vor der ersten Stunde findet Lisa im Flur einen 10-Euro-Schein. Sie hebt den Schein auf und steckt ihn ein. Sie ist sich sicher, dass keiner sie sieht. Mit dem Geld könnten sie und ihre kleine Schwester ein Geschenk für ihre Mutter kaufen. In der ersten Stunde sagt die Lehrerin zu den Kindern: "Hört mal alle her. Unsere Sekretärin Frau Scholz hat heute Morgen einen 10-Euro-Schein im Flur verloren. Hat ihn jemand von euch gefunden?" Frau Scholz ist immer unfreundlich zu den Schülern und sehr unbeliebt.
(Normen: *Eigentum vs. Bindung*)

Diese Dilemmata wurden altersspezifisch gestaltet und im Folgenden so eingesetzt, dass es zunächst eine Version A und eine Version B des MKE-Tests gab. Version A beinhaltet das 10-Euro-Dilemma wie auch das Kätzchen-Dilemma und ist für die Klassen fünf bis sieben geeignet. Version B beinhaltet ebenfalls das 10-Euro-Dilemma und zudem das Praktikums-Dilemma aufgrund der Altersspezifikation der Klassen acht bis zehn. Dieses Verfahren ist insofern begründet, als das 10-Euro-Dilemma eher universell gestaltet ist, während das Kätzchen-Dilemma sich vielmehr an jüngere Kinder und das Ferienjob-Dilemma durch seinen Inhalt eher an ältere Kinder bzw. Jugendliche richtet.

Zudem wurde bei der Erstellung und Zusammenstellung der Dilemmata beider Versionen des MKE-Tests darauf geachtet, dass je eine Geschichte pro Version einen weiblichen und einen männlichen Akteur aufweist. Hier finden die eingangs diskutierten empirischen Betrachtungen Nunner-Winklers (vgl. 2.5.7) Beachtung und somit v.a. die Frage, ob sich eine größere Identifizierung mit dem gleichen Geschlecht und den jeweiligen Dilemmata, in denen eher weibliche oder eher männliche stereotypische Verhaltensweisen vorkommen (z.B. das Kümmern um ein Geschenk, das Klettern auf einen Baum etc.), ergeben oder nicht (vgl. hierzu auch Gilligan, 1999; Nunner-Winkler et al. 2006, S. 84f).

5.2.3 Item-Generierung

In Zusammenarbeit mit der bereits erwähnten Fachgruppe wurden im Zuge der Diskussion um geeignete Dilemmata auch die zugehörigen Items diskutiert. Gerade bei der Erstellung der Items erwies sich diese Auseinandersetzung als ausgesprochen hilfreich, weil auf diese Weise ein einseitiger Einfluss durch subjektive Einstellungen relativiert werden

konnte. Bezüglich der Item-Generierung sei vorweggenommen, dass jede Stufe und jede Phase ein Konstrukt mehrerer Ausprägungen ist und innerhalb eines Items nur einer dieser Aspekte aufgegriffen werden kann. Dieses Faktum musste bei der Erstellung der Items berücksichtigt werden.

Die Formulierung der Item-Argumente orientiert sich an der Beschreibung der stufen- bzw. phasentypischen Prinzipien von Kohlberg und Holodynski, wie sie etwa in Kohlberg 1996, 1987, 1987a, sowie Holodynski, 2006, und Oerter und Holodynski, 2008, formuliert werden (vgl. 2.2.2ff; 3.6ff.). Die Items beziehen sich also, in Anlehnung an Linds Verfahren, alle auf geschlossene Fragen und die Antworten der Entwicklungsstufen bzw. -phasen der zwei zugrunde liegenden Theorien.

Die Items der Kompetenz der Emotionsregulation wurden gemäß den Phasen der Regulationsstrategien Holodynskis zu den zwei Emotionen Wut und Angst gebildet, zu denen jeweils dieselben (Handlungs-)Strategien der Regulation abgefragt wurden. Ähnlich den Items des Fragebogens zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ, 2005) nach Grob und Smolenski sind die Antworten kurz und prägnant gehalten. Allerdings fiel die Item-Erstellung in Bezug auf die Phasen 1 und 2 nach Holodynski merklich diffiziler aus als zu den Phasen 3 bis 5, da z.B. die ‚Vermittlung von Emotionen durch Ausdruckszeichen‘ (Phase 1) nur schwerlich mittels Antwortvorgaben auszudrücken ist. Die Items zur moralischen Urteilskompetenz wurden im Zuge der oben beschriebenen Dilemmata entwickelt. Zudem wurde für jedes Dilemma zunächst eine Entscheidungsfrage (für oder gegen einen bestimmten Ausgang der Geschichte) erstellt.

Hier sei noch einmal der Hinweis gegeben, dass Kohlberg in seiner Theorie sechs Stufen der moralischen Entwicklung postuliert, die Lind auch jeweils mittels seiner Items im MUT abfragt. Da allerdings die sechste Stufe umstritten ist, empirisch nicht sicher nachgewiesen werden konnte und sie auch einer höheren Altersstufe als der hier zu testenden zugeordnet wird (vgl. Kohlberg und Kramer, 1969, S. 41, 59), findet sie im MKE-Test, wie bereits ausführlich diskutiert (vgl. 2.5.3 und 2.5.4), keine Berücksichtigung.

Bei der Erstellung der Items wurden zudem die nach Kirchhoff, Lipp und Schlawin (vgl. Kirchhoff, Lipp und Schlawin, 2008, S. 21) formulierten Erfahrungsregeln

- sich verständlich ausdrücken,
- suggestive und stereotype Formulierungen vermeiden und
- auf den Bedeutungsgehalt von Begriffen achten

berücksichtigt sowie auch auf einen altersangemessenen Satzbau und eine kurze Satzlänge zur besseren und leichteren Verständlichkeit Acht gegeben. Dies soll gewährleisten, dass Verständnisprobleme der Items nahezu ausgeschlossen werden können (vgl. Bortz und Döring, 2002, S. 244f, 255f). Die Items für die erste Untersuchung mittels der Vorstudie fallen wie folgt aus:

Tabelle 12: Items für die Stufen der moralischen Urteilskompetenz in der Vorstudie (erstellt in Anlehnung an die Stufenbeschreibungen nach Kohlberg, 1996; Colby und Kohlberg, 1987, 1987a)

Dilemma: Lisa		
	PRO: Lisa sollte das Geld behalten, weil...	CONTRA: Sie sollte das Geld nicht behalten, weil...
Stufe 1	keiner sie gesehen hat.	sie bestraft wird, wenn doch jemand gesehen hat, dass sie das Geld eingesteckt hat.
Stufe 2	Frau Scholz immer unfreundlich zu den Schülern ist.	sie es auch nicht gut fände, wenn jemand ihr Geld finden und behalten würde.
Stufe 3	sie ihrer Mutter damit ein Geschenk kaufen möchte.	sie als Diebin dasteht, wenn das heraus kommt.
Stufe 4	ihre kleine Schwester sich darauf verlässt, dass sie ein Geschenk kauft.	es verboten ist etwas, das jemand anderem gehört, zu behalten.
Stufe 5	das Geld für sie und ihre Familie eine größere Bedeutung hat als für Frau Scholz.	ein Geschenk nicht von Geld gekauft werden sollte, das einem nicht gehört.

Dilemma: Kätzchen		
	PRO: Max sollte auf den Baum klettern, weil...	CONTRA: Er sollte nicht auf den Baum klettern, weil...
Stufe 1	sein Vater ihn bestimmt nicht erwischt.	er Ärger von seinem Vater bekommt, wenn der das mitbekommt.
Stufe 2	er dann die Katze retten kann.	er die Frau und die Katze ja gar nicht kennt.
Stufe 3	man helfen sollte, wenn man das kann.	er seinen Vater nicht anlügen möchte.
Stufe 4	die Katze dort oben vielleicht verhungert, wenn er sie nicht rettet.	er versprochen hat, nicht mehr zu klettern.
Stufe 5	auch Max' Vater nicht wollen kann, dass die Katze dort oben verhungert.	Max beim Hochklettern sein Leben für eine fremde Katze riskiert.
Dilemma: Schul-Praktikum		
	PRO: Alex sollte das Praktikum machen, weil...	CONTRA: Alex sollte das Praktikum nicht machen, weil...
Stufe 1	er ein Praktikum machen muss.	er lieber mit den Freunden weg fahren möchte.
Stufe 2	er dort vielleicht Geld verdient.	es ihm wichtig ist, mit den Freunden weg zu fahren.
Stufe 3	er es dem Chef versprochen hat.	seine Freunde sich freuen, dass er mit ins Zeltlager kommt.
Stufe 4	er den Vertrag schon unterschrieben hat.	er den Urlaub mit seinen Freunden abgemacht hat, bevor die Zusage zum Praktikum kam.
Stufe 5	Urlaube nachgeholt werden können, Praktikumsstellen aber nicht so leicht zu bekommen sind.	weil Freundschaften mehr wiegen als ein Praktikum.

Tabelle 13: Items für die Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation in der Vorstudie (erstellt in Anlehnung an die Phasenbeschreibungen nach Holodynski, 2006)

Emotion: Wut		
	Wenn ich wütend bin...	
Phase 1	zeige ich direkt, dass ich wütend bin.	lasse ich meine Gefühle an anderen Leuten aus.
Phase 2	gehe ich zu jemandem, der mir helfen kann.	erzähle ich jemandem, wie es mir geht.
Phase 3	lasse ich mir nichts anmerken.	behalte ich meine Gefühle für mich.
Phase 4	frage ich mich, was genau mich wütend macht.	versuche ich zu ändern, was mich wütend macht.
Phase 5	akzeptiere ich, was mich wütend macht.	versuche ich, das Beste aus der Situation zu machen.
Emotion: Angst		
	Wenn ich Angst habe...	
Phase 1	zeige ich direkt, dass ich Angst habe.	lasse ich meine Gefühle an anderen Leuten aus.
Phase 2	gehe ich zu jemandem, der mir helfen kann.	erzähle ich jemandem, wie es mir geht.
Phase 3	lasse ich mir nichts anmerken.	behalte ich meine Gefühle für mich.
Phase 4	frage ich mich, was genau mir Angst macht.	versuche ich zu ändern, was mir Angst macht.
Phase 5	akzeptiere ich, was mir Angst macht.	versuche ich, das Beste aus der Situation zu machen.

5.2.4 Die Skalierung

Als Skala wurde für die Messung der moralischen Urteilskompetenz eine Bewertungs- oder auch Ratingskala in Anlehnung an Lind (2004) sowie Grob und Smolenski (2005) gewählt. Die Skala im MUT ist neunstufig, die im FEEL-KJ ist fünfstufig. Lind erwähnt allerdings, dass die Skala im MUT auch niedriger ausfallen kann, wenn z.B. die befragte Personengruppe mit der differenzierten Skala überfordert ist (vgl. Lind,

2002, S. 94). Der Vorteil von Ratingskalen besteht darin, dass sie „aus mehr als zwei Antwortkategorien bestehen und damit eine qualitative Beurteilung einer Merkmalsausprägung ermöglichen“ (Bühner, 2006, S. 54). Zudem ist das Ziel der Befragung zum moralischen Urteil die Bewertung der verschiedenen Items, was nach Bühner mit Rückbezug auf Rohrmann (1978) am besten durch eine Abstufung (trifft zu/trifft gar nicht zu) zu erreichen ist (vgl. Bühner, 2006, S. 55). Die Ratingskala findet hier – wie auch bei Grob und Smolenski (2005) – ebenfalls Verwendung bezüglich der Items der Emotionsregulationskompetenz, da dies die geläufigste Form der subjektiven Selbstauskunft darstellt (vgl. Bortz und Döring, 2002, S. 175).

Von der Neuner-Skalierung nach Lind wurde allerdings Abstand genommen und die Orientierung an der Skalierung nach Grob und Smolenski bevorzugt, da die Skalierung Linds für das Gros der Altersklasse von zehn bis 17 Jahren als schwierig einzuordnen angesehen wurde. In diesem Zuge ist zu bedenken, dass ein Kind bzw. Jugendlicher, das/der des formal-operatorischen Denkens noch nicht fähig ist (vgl. 1.2), eine nicht näher definierte neunstufige Skala schwerlich einschätzen kann. Dass diese Vermutung richtig war, werden die folgenden Untersuchungsergebnisse zeigen.

Auch Bortz und Döring betonen, dass es wichtig ist, eine Skala weder zu lang noch zu kurz zu wählen, um genügend, aber nicht überfordernd viele Bewertungsmöglichkeiten zu bieten, „da eine zu feine Differenzierung bei einer Ratingskala das Urteilsvermögen der Urteiler überfordert“ (Bortz und Döring, 2002, S. 179). Typisch sind nach Bühner Fünfer-Skalierungen (vgl. Bühner, 2006, S. 55), wie sie auch bei Grob und Smolenski zu finden sind. Da eine solch ungerade Ratingskala aber eine neutrale Mittelkategorie enthält, wurde im MKE-Test – angelehnt an Kohlberg und das zunächst geforderte Erbringen einer Entscheidung (vgl. Kohlberg, 1976, S. 148; Kohlberg, 1979, S. 190; Oser und Althof, 2001a, S. 172) – auf den mittleren Wert verzichtet und zunächst eine Sechser-Skalierung gewählt. Hierdurch wird nach Bortz und Döring, zumindest tendenziell, eben durch den Verzicht auf eine neutrale Kategorie, ein in eine Richtung weisendes Urteil erzwungen (vgl. Bortz und Döring, 2002, S. 179). In der Hauptuntersuchung wurde die Ratingskala

auf eine Vierer-Skalierung gekürzt, und die einzelnen Skalierungsstufen erhielten jeweils einzelne Bezeichnungen, da nach Bühner im Rückbezug auf Krosnik (1999) Validität und Reliabilität ansteigen, wenn alle Stufen einzeln benannt sind (vgl. Bühner, 2006, S. 54). Dies wird weiter unten noch näher erläutert. Für die Interview- und die Validierungsstudie wurden aber – in Orientierung an der Verfahrensweise Linds – nur Anfang und Ende der Skala mit ‚trifft gar nicht zu‘ und ‚trifft voll und ganz zu‘ (Moralische Urteilskompetenz) sowie ‚immer‘ und ‚nie‘ (Kompetenz der Emotionsregulation) benannt.

5.2.5 Vorgehensweise

In diesem Punkt wird der Aufbau des MKE-Tests erläutert. Vor dem Ausfüllen des MKE-Tests wird jede/r Proband/in aufgefordert, zunächst eine kurze einführende Erläuterung zum Test zu lesen:

„Alle Menschen kommen mal in eine Situation, in der sie sich zwischen zwei Dingen entscheiden müssen. In diesem Fragebogen gibt es zwei dieser Situationen. Zu jeder Situation gibt es verschiedene Gründe, die für die eine oder für die andere Entscheidung sprechen.“

Bitte nimm dir Zeit und lies dir die Situationen und die verschiedenen Gründe in Ruhe und aufmerksam durch. Entscheide dann, wie sehr du diese Gründe ablehnst oder akzeptierst. Der Fragebogen hat nichts mit Schulwissen zu tun. Darum gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Du darfst natürlich zu jeder Zeit und zu allem Fragen stellen, wenn du etwas nicht verstehst.“

Es schließen sich die Angaben zur Person an; erst dann beginnt der eigentliche Test mit der ersten Dilemma-Geschichte. Nachdem die/der jeweilige Proband/in eines der Dilemmata durchgelesen hat, wird gefragt, ob sie/er denkt, dass die/der jeweilige Geschichtenakteur/in das eine oder das andere tun sollte. Dies zeigt wiederum eine Abweichung von Linds Testaufbau, der nach der Akzeptabilität eines bereits festgelegten Ausgangs eines Dilemmas fragt, während die Dilemmata im MKE-Test in ihrem Ausgang offen gehalten werden.

Nach Lind zeigt sich anhand des Argumentationsschemas, in Abhängigkeit von der Beantwortung der ersten Orientierungsfrage, wie hoch das eigentliche Urteilsvermögen ausfällt (vgl. Lind, 2002, S. 88). Deshalb wird hier davon ausgegangen, dass die Feststellung der Moralischen Urteilskompetenz nicht durch eine schon beendete Geschichte eingeschränkt werden sollte, was sich an Kohlbergs Darbietung von Di-

lemmata in der ursprünglichen Form anschließt (vgl. bspw. Heinz-Dilemma, Form A, Kohlberg, 1996, S. 495). Zunächst muss also die Orientierungsfrage beantwortet werden, die im Fall des 10-Euro-Dilemmas bspw. folgendermaßen formuliert ist:

„Was denkst du, sollte Lisa das Geld behalten oder nicht behalten?“

Als Antwortmöglichkeiten werden (in der Interview- und Validierungsstudie) auf einer sechsstufigen Skala die beiden Ratings ‚behalten‘ (+3) und ‚nicht behalten‘ (-3) zur Wahl gestellt. Die folgenden Items zur moralischen Urteilskompetenz müssen anschließend ebenso in ihrer Akzeptabilität (‚lehne ich völlig ab‘ [-3] bis ‚stimme ich völlig zu‘ [+3]) sowohl für die Pro- als auch für die Contra-Argumente eingestuft werden. Die Proband/innen werden hierbei direkt angesprochen, was das Hineinversetzen und die Vorstellung der Zugehörigkeit zur Geschichte erleichtern soll.

Im Fall der Emotionen Wut und Angst hingegen werden die Proband/innen – angelehnt an die Darbietung im FEEL-KJ (vgl. Grob und Smolenski, 2005) – mittels kurzer einleitender, die jeweilige Emotion betreffender Worte zu einer Selbstauskunft bezüglich der Reaktion und der Häufigkeit dieser Reaktion im Falle der Emotionen Wut und Angst aufgefordert. Für die Emotion Angst wurde folgende Formulierung gewählt:

„Alle Menschen haben manchmal Angst. Auch dafür gibt es viele Gründe. Angst kann man vor den verschiedensten Dingen haben. Ob es eine Prüfung ist oder die Dunkelheit in der Nacht oder ein Tier.

Kreuze hier bitte immer dasjenige Kästchen an, das am ehesten auf dich zutrifft, wenn du **Angst** hast: Wenn ich Angst habe ... „

Zum Schluss des Fragebogens werden die Kinder/Jugendlichen aufgefordert, noch einmal alles durchzusehen, um sicher zu gehen, dass auch alles beantwortet wurde. Mit einem Satzsatz wird für die Mitarbeit gedankt.

Bevor nun mittels des MKE-Tests die Überprüfung der Hypothesen innerhalb der Hauptuntersuchung stattfindet, werden die Studien, welche der Validierung des MKE-Tests dienen, vorgestellt.

5.3 Die Vorstudie

Die erste soeben vorgestellte Form des MKE-Tests wurde zunächst mit einer kleinen Gruppe auf ihre Validität getestet. Vor allem stehen hierbei die Überprüfung der Verständlichkeit und Handhabbarkeit des Fragebogens im Mittelpunkt. Die Vorstudie sollte v.a. dazu dienen festzustellen, ob die Dilemmata und Items für die Befragten verständlich sind. Aufgrund dessen wurde dieser Test von der Autorin (zunächst) persönlich in einem Vier-Augen-Gespräch jeweils mit einem Kind bzw. Jugendlichen durchgeführt.

Aus den hieraus gewonnenen Ergebnissen wurde sodann die zweite Form des MKE-Tests abgeleitet. Jene fand in einer Validierungsstudie ihre Evaluierung, um auf diese Weise die Form des MKE-Tests für die Hauptuntersuchung zu gestalten. Hier wird nun zunächst die Durchführung der Vorstudie beschrieben, welche im Zeitraum zwischen Oktober und Dezember 2008 durchgeführt wurde.

5.3.1 Stichprobe

Die Stichprobe für die Vorstudie wurde durchgeführt mit elf Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen elf und 16 Jahren, die zum Testzeitpunkt entweder die Hauptschule, die Gesamtschule, das Gymnasium oder die Berufsschule besuchten. Die Herstellung des Kontakts zu den Kindern verlief über eine Nachhilfelehrerin, die Verbindungen zu elf Nachhilfekindern ermöglichte. Die Verteilung der Befragungen ergab sich aus der Möglichkeit, das jeweilige Interview mit Einverständnis der Eltern im Elternhaus durchführen zu können. Es handelt sich insgesamt um die folgende Stichprobe:

Tabelle 14: Gesamt-Stichprobe der Vorstudie

Version	Code	Geschlecht	Alter	Klasse	Schulform*
A	HA9LA	M	14	7	HS
A	ST8LA	M	12	6	HS
A	DE11HÖ	W	12	6	HS
A	DO20HÖ	M	13	7	HS
A	MI12KE	W	11	5	GY
A	CH25RU	W	11	5	GES
A	TU30AL	M	12	6	GES
A	RE17BR	W	13	7	GY
B	FR21RU	M	14	9	GES
B	CH15RU	M	16	10	GES
B	FR25BR	W	16	11	BER

*HS=Hauptschule, GY=Gymnasium, GES=Gesamtschule, BER=Berufsschule

5.3.2 Durchführung und Ergebnisse

Vier Proband/innen nahmen an der Befragung unter der Moderation durch die Autorin im Oktober 2008 teil. Es handelt sich um folgende Stichprobe, die aufgrund des Alters anhand der Version A untersucht wurde:

Tabelle 15: Erste Teil-Stichprobe der Vorstudie

Code	Geschlecht	Alter	Klasse	Schulform*
HA9LA	M	14	7	HS
ST8LA	M	12	6	HS
DE11HÖ	W	12	6	HS
DO20HÖ	M	13	7	HS

*HS = Hauptschule

Jedes Kind wurde vor dem Ausfüllen des Fragebogens darauf hingewiesen, dass stets Fragen gestellt werden können und dass alles, was nicht verstanden wird, genannt oder auch aufgeschrieben werden soll, damit der Test dadurch verbessert werden kann. Nachdem jedes Kind den einleitenden Text durchgelesen hatte, füllte es die erste Seite mit

den Angaben zur Demographie selbstständig aus. Die zeitliche Differenz schwankte dabei zwischen den Kindern erheblich (von ca. 5 bis ca. 20 Minuten).

Die jeweils erste, im Anschluss an das Lesen des ersten Dilemmas mündlich gestellte Frage, ob es ein Problem gibt und wenn ja welches, beantworteten alle vier Kinder in der Form, dass erkennbar war, dass die jeweilige Problematik der Geschichten verstanden wurde. Im ersten Interview mit HA9LA wurden beide Geschichten inklusive der Fragen nach Situationen, die ängstlich bzw. wütend machen, durchgetestet. Um die Test-Situation etwas spielerischer zu gestalten, wurde HA9LA auf einem Blatt Papier eine sechsstufige Skala vorgelegt (trifft gar nicht zu/trifft voll und ganz zu), auf die es einen Stein, den es in der Hand hielt, je nach Präferenz legen konnte.

Die Nachfragen der Kinder ließen allerdings erkennen, dass diese Skala aus zu vielen Möglichkeiten besteht, da die sechs Stufen häufig in ihren Unterschieden nicht verstanden und differenziert werden konnten. Zudem ließ nach der ersten Test-Einheit zur moralischen Urteilskompetenz die Aufmerksamkeit des Kindes HA9LA merklich nach. Insgesamt dauerte dieses erste Interview knapp 45 Minuten. Aufgrund des Umstandes, dass schnell gehandelt werden musste – da drei weitere Kinder warteten, die ebenfalls zu diesem Zeitpunkt getestet werden sollten – wurde entschieden, fortan nur noch eine Dilemma-Geschichte und eine Emotion durchzugehen.

Insgesamt war die soziale Erwünschtheit als sehr hoch einzustufen, obwohl nach den Vorgaben von Bortz und Döring objektiv und standardisiert vorgegangen wurde (vgl. Bortz und Döring, 2002, S. 233ff). Unter sozialer Erwünschtheit ist nach Mayer zu verstehen, dass „der Befragte positive bzw. negative Sanktionierung für seine Antworten zu erhalten glaubt und diese in Richtung maximalen Beifalls verzerrt“ (Mayer, 2002, S. 174). Innerhalb der Interviews wurde von jedem Kind nach jeder Frage und jedem vorgelesenen Item der Blick der Moderatorin gesucht, um zu erfahren, was am besten geantwortet werden sollte. Diejenigen Items, die nicht gut verstanden wurden, erhielten von der Moderatorin eine Kennzeichnung zur Überarbeitung.

Aufgrund der festgestellten Problematiken und auch des Zeitfaktors wurde für die verbliebenen sieben Nachhilfekinder die Durchführung des MKE-Tests früher als ursprünglich geplant in ein selbstständiges Ausfüllen in Anwesenheit der Autorin um konzipiert.

Der einleitende Text wurde etwas gekürzt, präzisiert und sprachlich modifiziert, um den Zeitfaktor geringer zu halten und das Lesen nicht ermüdend zu gestalten. Nach Kirchhoff et al. ist es wichtig, Kinder zu motivieren, etwas auszufüllen. Ferner sollte ihnen auch immer erklärt werden, weshalb sie das tun sollen (vgl. Kirchhoff et al. 2008, S. 29). Dies wurde weiterhin von der Autorin geleistet. Die demographischen Daten blieben bis auf ein leicht geändertes Ankreuzverfahren bei der Schulform bestehen.

Der Aufbau wurde folglich weitestgehend nicht geändert. Die Stichprobe der verbliebenen sieben Kinder und Jugendlichen fällt wie folgt aus:

Tabelle 16: Zweite Teil-Stichprobe der Vorstudie

Version	Code	Geschlecht	Alter	Klasse	Schulform*
A	MI12KE	W	11	5	GY
A	CH25RU	W	11	5	GES
A	TU30AL	M	12	6	GES
A	RE17BR	W	13	7	GY
B	FR21RU	M	14	9	GES
B	CH15RU	M	16	10	GES
B	FR25BR	W	16	11	BER

* GY = Gymnasium, GES = Gesamtschule, BER = Berufsschule

Eine Ausnahme dieser Stichprobe bildet FR25BR. Da die Anfrage zur Teilnahme an diesem Test zeitlich weit voraus ging, war die betreffende Schülerin bei der Umsetzung der Befragung bereits in der elften Klasse. Ihre Daten werden hier aber trotzdem mit aufgenommen.

Es zeigte sich, dass die Dauer des selbstständigen Ausfüllens zwischen zwölf und 18 Minuten lag. Es wurde lediglich eine Verständnisfrage gestellt. Sie bezog sich darauf, ob wirklich bei allen Items ein Kreuz auf der Skala gemacht werden soll. Dies wurde in die späteren Überlegungen bei der Überarbeitung des Tests mit einbezogen. Auch hier wurde

weiterhin so verfahren, dass die Items, welche Verständnisschwierigkeiten für die Kinder und Jugendlichen aufwiesen, für eine spätere Überarbeitung vermerkt wurden. Es ergaben sich keine weiteren Probleme.

5.3.3 Überarbeitung des MKE-Tests

Im Anschluss an die Vorstudie wurde zusätzlich eine Validierungsstudie durchgeführt, um den Fragebogen unter realen Bedingungen an einer Schule mit einer größeren Stichprobe zu testen. Im Sinne Bortz' und Dörings ist ein solches Vorgehen dringend empfehlenswert, da es dazu dient

„die Funktionsfähigkeit von Untersuchungsgeräten, die Eignung von Untersuchungsmaterial und den reibungslosen Untersuchungsablauf zu prüfen, indem einige Versuchsteilnehmer probeweise einen Untersuchungsdurchgang absolvieren oder Vorformen eines Fragebogens ausfüllen und beurteilen. Die Daten dieser Probanden werden nicht in den endgültigen Datensatz aufgenommen“ (Bortz und Döring, 2002, S. 359).

Primär wurden hierzu – im Zuge einer intensiven Überarbeitungsphase – noch einmal alle Items des MKE-Tests mit der Fachgruppe diskutiert, modifiziert und/oder umformuliert. Sie wurden noch genauer den Stufen- und Phasenprinzipien Kohlbergs und Holodynskis angepasst, und auch die Anmerkungen aus der Vorstudie wurden mit berücksichtigt. Ferner wurden kleine wörtliche Veränderungen an einem der Dilemmata, dem des Schul-Praktikums, vorgenommen (siehe Kennzeichnung):

Schul-Praktikum: Bald sind Ferien. Vor einiger Zeit hat Alex sich für ein Schul-Praktikum beworben. Dieses Praktikum muss jeder Schüler in der 9. Klasse machen. Den Vertrag hat er schon unterschrieben. Er musste aber dem Chef versprechen, die gesamten Ferien über zu arbeiten.

Eigentlich hatte Alex mit seinen Freunden abgemacht, in den Urlaub zu fahren. Die Plätze im Zeltlager waren aber schon belegt. Am letzten Schultag vor den Ferien kommt ein Freund auf Alex zu. Er hat gestern erfahren, dass überraschend noch Plätze im Zeltlager frei geworden sind. Sie könnten jetzt doch zusammen in den Urlaub fahren.

Lediglich die Vorgehensweise zur Messung der Emotionsregulation blieb exakt bestehen. An der Sechser-Skalierung wurde ebenfalls zunächst festgehalten, da die Ergebnisse einer größeren Stichprobe abgewartet werden sollten, bevor diese weiter verkürzt würde. Zudem wurden schließlich innerhalb der demographischen Daten die bereits

angesprochenen Fragen nach der Religionszugehörigkeit und der Gläubigkeit hinzugefügt. Die Frage nach dem Glauben wurde mit den Ankreuzmöglichkeiten ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ versehen.⁷⁴ Die Elterninformation blieb gleich. Nachfolgend werden deshalb nur die Tabellen mit den Items der Stufen zur moralischen Urteilskompetenz gezeigt:

⁷⁴ Diese Entscheidung steht vor dem Hintergrund des Bewusstseins, dass es sicherlich Vertreter/innen der Meinung gibt, es müsse auch eine Mittelkategorie angegeben werden. Hier wurde sich aufgrund der Basis eines Tests, welcher insgesamt klare Entscheidungsfindungen präferiert, dagegen entschieden.

Tabelle 17: Items für die Stufen der moralischen Urteilskompetenz in der Validierungsstudie (erstellt in Anlehnung an die Stufenbeschreibungen nach Kohlberg, 1996; Colby und Kohlberg, 1987, 1987a)

Dilemma: Lisa		
	PRO: Lisa sollte das Geld behalten, weil...	CONTRA: Sie sollte das Geld nicht behalten, weil...
Stufe 1	keiner gesehen hat, dass sie das Geld gefunden hat.	sie bestraft wird, wenn es doch jemand gesehen hat.
Stufe 2	Frau Scholz immer so unfreundlich ist.	sie es auch nicht gut fände, wenn jemand ihr Geld finden und behalten würde.
Stufe 3	ihre Mutter sich über das Geschenk freuen wird.	man das nicht tut.
Stufe 4	ihre kleine Schwester sich darauf verlässt, dass sie ein Geschenk besorgt.	es verboten ist etwas, das jemand anderem gehört, zu behalten.
Stufe 5	wichtige Menschen zum Geburtstag beschenkt werden sollten.	ein Geschenk nicht von anderer Leute Geld gekauft werden sollte.
Dilemma: Kätzchen		
	PRO: Max sollte auf den Baum klettern, weil...	CONTRA: Er sollte nicht auf den Baum klettern, weil...
Stufe 1	sein Vater das bestimmt nicht mit bekommt.	er Ärger von seinem Vater bekommt, wenn der das mit bekommt.
Stufe 2	es ihm wichtig ist, die Katze zu retten.	er die Frau und ihre Katze gar nicht kennt.
Stufe 3	man helfen sollte, wenn man das kann.	er seinen Vater nicht anlügen möchte.
Stufe 4	er der einzige ist, der der Katze in diesem Moment helfen kann.	er versprochen hat, nicht mehr zu klettern.
Stufe 5	auch Max' Vater nicht wollen kann, dass die Katze dort oben verhungert.	er seine Gesundheit und vielleicht sogar sein Leben riskiert.

Dilemma: Schul-Praktikum		
	PRO: Alex sollte das Praktikum machen, weil...	CONTRA: Alex sollte das Praktikum nicht machen, weil...
Stufe 1	er ein Praktikum machen muss.	er lieber mit seinen Freunden weg fahren möchte.
Stufe 2	er dort vielleicht Geld verdient.	es ihm wichtig ist, mit seinen Freunden weg zu fahren.
Stufe 3	der Chef sich auf ihn verlässt.	seine Freunde sich freuen, dass er mit ins Zeltlager kommt.
Stufe 4	er den Vertrag schon unterschrieben hat.	er den Urlaub mit seinen Freunden abgemacht hat, bevor die Zusage zum Praktikum kam.
Stufe 5	Urlaube nachgeholt werden können, Praktikumsstellen aber nicht so leicht zu bekommen sind.	Freundschaften mehr wiegen als ein Praktikum.

Am bereits dargestellten Aufbau des Tests wurde festgehalten:

1. Demographische Daten
2. 10-Euro-Dilemma
 - 2.a Orientierungsfrage
 - 2.b Pro- und Contra- Argumente zur moralischen Urteilskompetenz
3. Kätzchen- bzw. Praktikums-Dilemma
 - 3.a Orientierungsfrage
 - 3.b Pro- und Contra-Argumente zur moralischen Urteilskompetenz
- 4.a Emotionsregulation: Emotion Wut
- 4.b Emotionsregulation: Emotion Angst

5.4 Die Validierungsstudie

Mittels der Ergebnisse der Validierungsstudie wird aufgezeigt, inwiefern der MKE-Test als valide zu bezeichnen und in Bezug auf eine große Stichprobe zu bewerten ist. Die Untersuchung fand im Rahmen einer Schule und dort im Klassenverbund statt, was bereits die angestrebte Realbedingung für diesen Test darstellt.

Hier wird der Fokus deshalb v.a. auf die Auswertung der Gütekriterien gelegt, die mittels Expert/innen-Ratings erzielt wurden und zur Validierung der Items führen sollen, sowie auf die Auswertung der Orientierungsfragen bezüglich der Dilemmata zur Feststellung ihrer Eignung im Testkontext.

5.4.1 Stichprobe

Für die Validierungsstudie wurde eine Gesamtschule des Bundeslandes NRW gewählt, da hier verschiedenste Lern- und Kompetenzniveaus von Schülerinnen und Schülern zu finden sind. Nach Gudjons sind sowohl positive als auch negative Effekte bei der Betrachtung von Gesamtschulen festzustellen, wie z.B. tendenziell zahlreichere bessere Abschlüsse, aber auch der sogenannte Creaming-Effekt. Dieser bezeichnet den Wegfall einer Leistungsspitze, wodurch die Klientel der Gesamtschule eher der der Realschule gleicht. Andererseits zeigen die Schüler/innen eine größere Leistungsbereitschaft und weniger Schulangst (vgl. Gudjons, 2008, S. 300ff).

Nach der Zusage, die Untersuchung an dieser Schule durchführen zu können, wurden im Januar 2009 je eine fünfte, sechste, siebte, achte, neunte und zehnte Klasse getestet. Zuvor kam den Eltern die bereits erwähnte Elterninformation durch die Schülerinnen und Schüler zu. Bei der Stichprobe dieser Validierungsstudie ist zu erwähnen, dass in einem Jahrgang (Klasse sieben) im Gegensatz zu den anderen Jahrgängen die Anzahl der Schüler/innen, welche am Test teilnahmen, niedriger ausfällt als in den anderen Klassen. Dieses kann vielerlei Gründe haben, die im Nachhinein schwerlich zu eruieren sind. Als *ein* Störfaktor

kann allerdings mit großer Wahrscheinlichkeit der Unterricht erwähnt werden, der von der unterrichtenden Lehrerin in diesem Jahrgang während des Ausfüllens des MKE-Tests mit den Schüler/innen abgehalten wurde, die den Test wegen fehlender Einverständniserklärungen der Eltern nicht ausfüllen durften. Die Gesamt-Stichprobe beläuft sich auf n=104 Schüler/innen. Nachfolgende Tabelle zeigt die genaue Verteilung nach der Klasse und dem Alter der Schüler/innen.

Tabelle 18: Stichprobe der Validierungsstudie anhand des Lebensalters und des Klassenniveaus

Klasse	Anzahl	%	Alter	Anzahl	%
5	22	21,2	10	5	4,8
6	19	18,3	11	24	23,1
7	11	10,6	12	14	13,5
8	17	16,3	13	11	10,6
9	17	16,3	14	14	13,5
10	18	17,3	15	18	17,3
			16	15	14,4
			17	3	2,9
Gesamt	104	100,0	Gesamt	104	100,0

Nachstehend werden nun die Gütekriterien der Validierungsstudie sowie der Untersuchungsablauf und die Ergebnisse dargestellt.

5.4.2 Gütekriterien

Parallel zur Untersuchung an der Gesamtschule fand eine Überprüfung der Gütekriterien des MKE-Tests statt. Die Definition der Gütekriterien nach testtheoretischen Vorgaben ist, wie bereits diskutiert (vgl. 5.1.1) und anhand der Aussagen Linds ausführlich dargestellt (vgl. Lind, 2000), durch die Nutzung des Designs eines experimentellen Fragebogens nicht möglich. In Bezug auf das moralische Urteil gibt es im MKE-Test zwei Dilemmata und innerhalb dieser Dilemmata weiterhin die Unterscheidung in zwei Entscheidungs-Richtungen nach pro und contra. Ebenfalls mit zu beachten sind die verschiedenen Aspekte und Ausprägungen einer Stufe sowie die Messung der C- und Stufenwerte. Bei der

Kompetenz der Emotionsregulation wird zwischen zwei Emotionen unterschieden, welche nach fünf verschiedenen Regulationsstrategien mit je zwei zugehörigen Ausprägungen abgefragt werden.

Die Objektivität ist beim Design des MKE-Tests durch die Formulierung der Items anhand der Ausprägungen der Stufen- bzw. Phasenbeschreibungen sowie durch ein objektives Untersuchungsdesign – jede/r Proband/in bekommt den gleichen Fragebogen mit demselben Text unter denselben Bedingungen – gegeben. Ebenso findet jeder Fragebogen mittels SPSS⁷⁵ eine objektive Auswertung (vgl. Bühner, 2006, S. 23). Gestört werden kann die Objektivität lediglich durch im Vorfeld nicht beeinflussbare Faktoren wie Lehrer/innen, störende Mitschüler/innen etc.

Ein Maß der Reliabilität – als Grad der Genauigkeit, mit dem das geprüfte Material gemessen wird (vgl. Bortz und Döring, 2002, S. 195) – anzuwenden ist nach Lind, wie oben bereits angedeutet, beim experimentellen Fragebogen nicht möglich. Die Reliabilität vermag lediglich auszuweisen, wie verlässlich ein Instrument misst, aber nicht, wie konsistent oder inkonsistent ein/e Proband/in einen Fragebogen ausfüllt (vgl. Lind, 2002, 1985, S. 209). Daher verzichtet Lind im Rahmen seiner deduktivistischen Forschungsstrategie unter Berufung auf Lumsden (1976) auf das Konzept der Reliabilität zugunsten der (theoretischen) Validität oder Strenge der Hypothesenprüfung (vgl. Lind, 2002, S. 209). Entsprechend ist auch hier verfahren worden.

Die Validität, die angibt, wie gut der Test das misst, was er zu messen vorgibt (vgl. Bortz und Döring, 2002, S. 199), wird aus den o.g. Gründen durch zehn freiwillige, willkürlich ausgesuchte Proband/innen verschiedenster Fachrichtungen bestimmt, die durch eine vorherige intensive Schulung zu den beiden Entwicklungsmodellen die erstellten Items des MKE-Tests den Stufen und Phasen der jeweiligen Entwicklungstheorie zugeordnet haben. Hierzu kam in einem kurzen zeitlichen Abstand zu der o.g. Schulung jeder/jedem Probandin/Probanden eine Version des MKE-Tests zu, welche lediglich die Geschichten und die Items enthielt.

⁷⁵ Superior Performing Statistical Software (vgl. Schnaitmann, 2005).

Es ergab sich eine Rücklaufquote von sieben Tests bzw. 70%. Bei dieser verbliebenen Expert/innen-Gruppe handelt es sich um vier Frauen und drei Männer im Alter zwischen 25 und 29 Jahren. Zur Zuordnung der Items stand allen Expert/innen zusätzlich eine Kurzbeschreibung der Entwicklungstheorien zur Verfügung. Neben jedem Item befand sich ein freies Feld, in das die Einordnung in die zugehörige Stufe bzw. Phase eingetragen werden sollte.⁷⁶ Insgesamt ergibt die Auswertung für die Form des MKE-Tests in der Validierungsstudie eine Validität von 72%. Diese ist im befriedigenden Bereich anzusiedeln und sollte durch eine erneute Überarbeitung der Items ggf. verbessert werden (vgl. 6.2). Im Einzelnen fallen die Ergebnisse folgendermaßen aus:

Tabelle 19: Expert/innen-Rating der Validierungsstudie

Proband/in*	Moralische Urteilskompetenz	Kompetenz der Emotionsregulation	Gesamt (Mittelwert)
1. W26	86,7%	60%	73,4%
2. M27	56,7%	80%	68,4%
3. M29	86,6%	100%	93,3%
4. W25	76,6%	60%	68,3%
5. M26	73,3%	60%	66,7%
6. W26	93,3%	50%	71,7%
7. W28	86,6%	40%	63,3%
Gesamt	80,0%	64,3%	72,2%

1. Diplom-Pädagogin, 2. Lehramtsstudent Gym./Ges., 3. Betriebswirtschaftsstudent, 4. Wirtschaftsinformatikstudentin 5. Wirtschaftsinformatikstudent 6. Referendarin, Lehramt: Deutsch, Philosophie, 7. Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Erziehungswissenschaft

An diesen Ergebnissen ist zu erkennen, dass die Items zur moralischen Urteilskompetenz insgesamt besser ausfallen als die zur Kompetenz der Emotionsregulation. Somit musste im Vorgang zur Hauptuntersuchung eine erneute Überarbeitung v.a. der Items und auch des Modells zur Emotionsregulation in Rücksprache und Diskussionen mit der Fachgruppe statt-finden (vgl. 5.4.6).

⁷⁶ Diese Tests wurden handschriftlich ausgefüllt und bei der Autorin in Papierform wieder abgegeben.

5.4.3 Durchführung

Die Validierungsstudie fand unter der Beobachtung und ständiger Anwesenheit der Autorin zu Beginn der dritten Januarwoche im Jahr 2009 statt, wobei die Elterninformationen inklusive der Einverständniserklärung noch vor den Weihnachtsferien an die Kinder bzw. Jugendlichen ausgeteilt worden waren. Bis zum Testzeitpunkt lag der Rücklauf bei $N=90$ (von ca. 170 Schüler/innen). Es wurden allerdings noch einige nachgereicht. Die Stichprobe ausgefüllter Fragebögen mit zugehöriger Einverständniserklärung liegt bei $N=104$ ($52 = w$, $52 = m$). Dieser Ausfall kann verschiedene Gründe haben. Es wurde zwar, wie Bortz und Döring empfehlen, ein Ankündigungsschreiben verfasst (vgl. Bortz und Döring, 2002, S. 257f), aber aufgrund der Tatsache, dass an dieser Gesamtschule mindestens sechs Lehrer/innen mit der Betreuung und Durchführung der Untersuchung betraut waren, deren Kooperationsbereitschaft sehr unterschiedlich ausfiel, war eben diese Komponente nur bedingt beeinflussbar. Ein Grund für die geringe Rücklaufquote von ca. 61% kann auch in der Ferienzeit zwischen dem Austeilen der Elterninformationen und der eigentlichen Untersuchung begründet sein. Des Weiteren fiel eben die Motivation seitens der Lehrer/innen diesen Test betreffend (und z.B. das damit verbundene Erinnern der Kinder an die Rückgabe der Einverständniserklärungen) sehr unterschiedlich aus. Über weitere Gründe könnten lediglich Vermutungen angestellt werden.

Insgesamt konnte beobachtet werden, dass durch Anwesenheit der Autorin eine gewisse Unruhe in allen Klassen zu verzeichnen war, die laut Aussagen der zuständigen Lehrkräfte ohne ihre Anwesenheit evtl. hätte vermieden werden können. Zudem wurde beobachtet, dass v.a. in den unteren Klassen die Schüler/innen schnell die Lust am Ausfüllen des Fragebogens verloren. Probleme gab es gehäuft in der fünften Klasse. In den ersten 15 Minuten wurden fast nur Fragen gestellt, wie z.B. „Mit welchem Stift darf ich schreiben?“ oder „Welche Klasse muss ich hier ankreuzen?“ etc., wodurch sich die Zeit des Ausfüllens auf bis zu 50 Minuten ausdehnte. In der sechsten Klasse lag diese bei maximal 25 Minuten. Deshalb und aufgrund von Gesprächen mit der zuständigen Lehrerin wurde überlegt, die fünfte Klasse von der Hauptuntersuchung

auszuschließen. Dies wurde sodann nach Beratung mit der Fachgruppe beschlossen.

5.4.4 Ergebnisse

Bei der Auswertung der Validierungsstudie liegt der Fokus v.a. auf der Methode zur Messung der moralischen Urteilskompetenz wegen deren stärkerer Komplexität im Vergleich zur methodischen Erfassung der Emotionsregulationskompetenz. Es wird u.a. der Frage nachgegangen, ob die Dilemmata auch wirklich als dilemmatisch bewertet und beide Geschlechter in etwa gleich stark angesprochen wurden.

Zudem sollte bei einer größeren Stichprobe darauf geachtet werden, ob und, wenn ja, welche Fragen entstehen, ob alle Items verstanden wurden und ob der MKE-Test auch in dem anonymen Raum eines Klassenverbundes ein praktikables Instrument darstellt. Da in Bezug auf die letzten beiden Punkte nur die bereits erwähnten Probleme bezüglich der Praktikabilität bzw. Nicht-Praktikabilität in der fünften Klasse festgestellt wurden, welche bereits ihre Klärung fanden (vgl. 5.4.3), geht es nun um die Auswertung des Tests.

Insgesamt zeigt sich, dass im siebten Jahrgang die wenigsten, im Jahrgang der fünften Klassen die meisten Fragebögen ausgefüllt wurden, was sich auch in der Anzahl der Altersklassen widerspiegelt. Bezogen auf die Zugehörigkeit zur Religion und die Frage nach der Gläubigkeit ergeben sich folgende Antworten:

Tabelle 20: Verteilung der Religionszugehörigkeit und Gläubigkeit in der Validierungsstudie je Geschlecht

	ev.	kath.	keine	andere	gläubig	nicht gläubig
Mädchen	9	44	2	5	32	19
Jungen	13	21	8	1	28	24
Gesamt	22	65	10	6	60	43

Tabelle 21: Verteilung der Angaben zur Gläubigkeit in der Validierungsstudie je Klassenniveau

	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.
gläubig	17	19	8	2	3	11
nicht gläubig	5	0	3	14	14	7

Kl.= Klasse

Bei diesen Darstellungen fällt zum einen auf, dass – wie in NRW erwartet – die Anzahl der katholischen Schüler/innen mit N=65 sehr hoch ist und auch die Zahl der Schüler/innen, die angaben gläubig zu sein, höher ausfällt als die Zahl derer, die das Gegenteil ankreuzten. Ein Geschlechtsunterschied ist demgegenüber nicht signifikant ist. Jedoch ist an der Klassendifferenzierung zu sehen, dass sich in der fünften und sechsten Klasse die Gläubigkeit unter den Schüler/innen als sehr hoch erweist, wohingegen sie ab der achten Klasse rapide ab- und in der zehnten Klasse wieder zunimmt. Die Mittelwerte der Urteile bezüglich der Dilemmata fallen wie folgt aus (-3 = nicht behalten/nicht klettern/nicht anfangen, +3 = behalten/klettern/anfangen):

Tabelle 22: Mittelwerte der Orientierungsfrage des 10-Euro-Dilemmas der Validierungsstudie je Geschlecht anhand des Klassenniveaus

*	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Gesamt
Mädchen	-0,91	-1,09	-1,50	-1,67	-0,62	-0,22	-0,96
Jungen	-0,27	-0,25	0,00	1,50	1,78	1,22	0,65
Gesamt	-0,59	-0,74	-0,55	-0,18	0,65	0,50	-0,15

*Kl.=Klasse

Anhand der Tabelle 22 ist deutlich zu sehen, dass bei der 10-Euro-Geschichte ein Dilemma vorliegt. Nach Lind zeichnet sich im Rahmen schulischer Dilemmadiskussionen ein Dilemma dadurch aus, dass es bei der Entscheidung ein Abstimmungsergebnis pro/contra von ca. 50:50 erlangt. Bei einem Ergebnis von 70:30 oder mehr sollte ein Dilemma innerhalb einer Dilemma-Diskussion nicht eingesetzt werden

(vgl. Lind, 2009, S. 81).⁷⁷ Da das Gesamtergebnis für das 10-Euro-Dilemma bei einem Mittelwert (M) von $M=0,15$ liegt, ist ein prozentuales Verhältnis pro:contra von 48:52 erreicht. Es gibt nur einen leichten Geschlechtsunterschied zu verzeichnen, insofern als die Mädchen leicht stärker in Richtung des Nicht-Behaltens, die Jungen etwas ausgeprägter in Richtung des Behaltens des Geldes tendieren. Allerdings ist diese Tendenz nur gering ausgeprägt.

Tabelle 23: Mittelwerte der Orientierungsfrage des Katzen-Dilemmas der Validierungsstudie je Geschlecht anhand des Klassenniveaus

*	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	Gesamt
Mädchen	0,60	1,36	0,75	0,96
Jungen	1,64	0,88	2,50	1,60
Gesamt	1,14	1,16	1,80	1,28

*Kl.=Klasse

Auch bezüglich des Katzen-Dilemmas weisen die Jungen in ihrer Zustimmung einen leicht höheren Wert von $M=1,60$ auf, tendieren also eher zur Lösung, nach der Max auf den Baum klettern sollte. Die Zustimmung der Mädchen hingegen fällt mit $M=0,96$ etwas verhaltener aus. Insgesamt sind sich aber sowohl die Jungen als auch die Mädchen einig, dass eher auf den Baum geklettert und das Kätzchen vom Baum geholt, als dem Versprechen dem Vater gegenüber Rechnung getragen werden sollte, was sich in einem Gesamtverhältnis pro:contra von 71:29 niederschlägt. Somit ist die dilemmatische Wirkung dieser Geschichte als grenzwertig und deshalb überarbeitungswürdig anzusehen. Dieses Bild zeigt sich noch stärker beim Praktikums-Dilemma.

⁷⁷ Diese Bestimmungen sollen aufgrund der Verwendung von semi-realen Dilemmata in diesem Kontext auf die Dilemmata des MKE-Tests übertragen werden.

Tabelle 24: Mittelwerte der Orientierungsfrage des Praktikums-Dilemmas der Validierungsstudie je Geschlecht anhand des Klassenniveaus

*	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Gesamt
Mädchen	2,56	2,12	1,44	2,04
Jungen	2,75	2,11	2,11	2,31
Gesamt	2,65	2,12	1,78	2,17

Kl.=Klasse

Mädchen sowie Jungen sind sich einig, dass das Praktikum begonnen werden sollte, anstatt mit den Freunden in den Urlaub zu fahren. Die Intensität dieser Aussage nimmt allerdings, wie zu sehen ist, mit steigendem Klassenniveau ab. Somit ist die Praktikums-Geschichte für diese Altersklasse eher nicht als Dilemma zu bezeichnen. In der Gesamtheit liegt die prozentuale Verteilung von pro zu contra bei 86:14.

5.4.5 Auswertung

Im Vergleich der Antworten aller drei Dilemmata fällt auf, dass es zwar leichte Geschlechtsunterschiede in der Beantwortung der Orientierungsfrage gibt, diese allerdings eher gering ausfallen.

Fest steht, dass das Praktikums-Dilemma aufgrund des Ergebnisses eher nicht für den MKE-Test geeignet ist und es somit in Absprache mit der Fachgruppe verworfen wurde. Demgegenüber fand für das Kätzchen-Dilemma sowohl bezüglich seiner dilemmatischen Wirkung als auch in Bezug auf die Nutzung für die Klassen acht bis zehn eine Überarbeitung statt.

Die Mittelwerte der Emotionsregulationskompetenz zeigen, dass insgesamt die Phase 2 präferiert wird, was aufgrund der Darstellungen Holodynskis nicht zu erwarten war (vgl. Holodynski, 2006, S. 84f). Deshalb wurde zunächst das Gespräch mit Schüler/innen gesucht und auch mit der Fachgruppe noch einmal das Entwicklungsmodell im Zusammenhang mit den erstellten Items sowie weiterer Literatur hierzu abgeglichen (vgl. Wertfein, 2007, Kohlmann, 1997, Seip, 2005). Im Zuge des-

sen wurde festgestellt, dass die bisherigen Items zu Phase 2⁷⁸ innerhalb der Validierungsstudie v.a. mit Gedanken an Peers und/oder die Clique bzw. die/den Freundin/Freund in Verbindung gebracht wurden. Die Phase fand somit eine andere Interpretation als gedacht. Aufgrund dessen wurden zwei Arbeitsschritte durchgeführt. Zum einen wurde aufgrund von erneuter genauer Betrachtung der Phasen Holodynskis, der Altersangaben hierzu (vgl. Holodynski, 2006) wie auch von Literatur zur Entwicklung, und hier v.a. zur Wichtigkeit von Peers im Jugendalter (vgl. Oerter, 2008a, S. 257f; Oerter und Dreher, 2008, S. 321f), die Phase 4 in ihre zwei Bestandteile aufgeteilt.

Phase 4a bezeichnet im Folgenden die Orientierung der Emotionsregulation an den Peers, Phase 4b die Orientierung der Emotionsregulation an der Zukunft (vgl. Tabelle 25). Zum anderen wurden die Phasen 2⁷⁹ und 3⁸⁰ neu überdacht. Die Differenz wurde genau dort festgelegt, wo der Übergang stattfindet von dem Stadium, in dem die Emotionen nach außen noch relativ unkontrolliert gezeigt und interpersonell reguliert werden, zu jenem Stadium, in dem diese im Inneren verarbeitet und intrapersonell reguliert werden (vgl. Holodynski, 2006, S. 84, 121).

Da bei der Erstellung der Items der Kompetenz der Emotionsregulation bereits zu Beginn bemerkt wurde, dass v.a. Phase 1 in der untersuchten Altersklasse überflüssig scheint, es also von vornherein schwierig schien, geeignete Items zu generieren, und auch durch Fachgespräche festgestellt wurde, dass die zunächst generierten Items der Phase 1 eher Entwicklungsmerkmale der Phase 2 aufzeigten, wurde von nun an die Phase 1 aus dem Modell genommen und jene Items an Phase 2 angepasst (vgl. 5.4.6).

Bezüglich der Skalierung wurde beobachtet, dass auch in der Validierungsstudie eine Sechser-Skalierung zu Unverständnis bei den Schüler/innen führte, wie es schon während der Vorstudie vermutet wurde (vgl. 5.3.2): Auch während der Validierungsstudie wurden häufig Nach-

⁷⁸ Also: ‚gehe ich zu jemandem, der mir helfen kann‘ und ‚erzähle ich jemandem, wie es mir geht‘.

⁷⁹ Interpersonelle Regulation (beginnende intrapersonelle Regulation, Motive und Volitionen ausbilden und hierarchisieren lernen).

⁸⁰ Formwechsel der Regulationsmittel, Ausdruck und Sprache nun auch mental einsetzbar.

fragen gestellt, was genau z.B. mit -2 im Gegensatz zu -1 gemeint sei. Dieser Umstand führte dazu, dass einige Fragebögen unausgefüllt wieder abgegeben oder mit Fragezeichen versehen wurden. Daher wurde für das folgende Vorgehen der Hauptuntersuchung entschieden, die Skala auf eine vierstufige Skala herunterzusetzen und auch jede Abstufung genau zu bezeichnen. Zudem wurde, in Anlehnung an den MJI Kohlbergs, die Orientierungsfrage auf eine (zweistufige) Nominalskala (vgl. Rasch, Friese, Hofmann und Naumann, 2008, S. 9) im Sinne einer Entscheidung lediglich für oder gegen einen Handlungsausgang verändert. Nachstehend wird nun die Überarbeitung der Dilemmata und Items aufgrund der hier vorgefundenen Ergebnisse dargestellt, woran sich die Vorstellung der Form des MKE-Tests für die Hauptuntersuchung anschließt.

5.4.6 Überarbeitung des MKE-Tests und des hypothetischen Arbeitsmodells

Zunächst wird nun das aufgrund der festgestellten Diskrepanzen überarbeitete Entwicklungsmodell im Vergleich dargestellt. Hierbei sei abermals auf den Diskussionspunkt der Darstellung dieser Entwicklungstheorien anhand des Merkmales ‚Lebensalter‘ verwiesen, der bereits in 4.2 erörtert wurde.

Tabelle 25: Überarbeitetes Arbeitsmodell: Moralische Urteilskompetenz und Kompetenz der Emotionsregulation (vgl. Kohlberg, 1996; Holodynski, 2006)

Alter	Moralische Urteilskompetenz (Kohlberg)	Kompetenz der Emotionsregulation (Holodynski)
Bis ca. 7 Jahre		Phase 2: interpersonelle Regulation (beginnende intrapersonelle Regulation; Motive/Volitionen ausbilden und hierarchisieren lernen)
Bis ca. 7. Lebensjahr	Stufe 1: Urteile an Strafe und Gehorsam orientiert; Autorität (z.B. Eltern, Lehrer/in etc.) und Macht sind Gesetz	Phase 3: Formwechsel der Regulationsmittel: Ausdruck, Sprache nun mental einsetzbar
Ab ca. 5. bis ca. 9. Lebensjahr	Stufe 2: Urteil am instrumentellen Austausch und an Zwecken orientiert: ‚Wie du mir, so ich dir‘	
Ab 7. bis ca. 11. Lebensjahr	Stufe 3: Urteil an nahem Umfeld und dessen Erwartungen, an Beziehungen und Konformität orientiert	Phase 4a: Ausrichtung an Peers – Bewertungen der Reaktionen durch Gleichaltrige spielen große Rolle
Ab 10. bis ca. 15. Lebensjahr		Phase 4b: Selbststeuerungskompetenz ausbilden – Handlungen und Emotionen auf die Zukunft ausrichten lernen
Ab 12. Lebensjahr bis Erwachsenenalter	Stufe 4: Urteil an der Erhaltung des Systems orientiert; (Gesetzeskonformität, Verantwortungs- und Pflichtenübernahme)	
Erwachsenenalter	Stufe 5: Urteil am Sozialvertrag orientiert; das System als Gesellschaftsvertrag, der verändert werden kann	Phase 5: Bezugsgröße der Emotionsentwicklung; Funktionen sind ausgebildet und werden verfeinert

Die in diesem Modell nun zuerst genannte Phase 4a – die an den Peers ausgerichtete Emotionsregulation – vor der Phase 4b – die an der Zu-

kunft orientierte Emotionsregulation – hat hier rein spekulative Gründe. So wird vermutet, dass nach Eintritt in die weiterführenden Schulen (Haupt- und Realschule, Gymnasium) zunächst das in der Pubertät vorherrschende Merkmal der Ausrichtung an den Peers bei den Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt steht und die Ausrichtung im Hinblick auf die Zukunft sich erst im Laufe der Sekundarstufe II entwickelt – spätestens, sobald die Frage nach der beruflichen Zukunft und bspw. dem Aufschieben des Vergnügens vor der Pflicht des Lernens in den Mittelpunkt rückt.

Im Anschluss an eine zweite Überarbeitungsphase auf der Grundlage dieser Tabelle sowie der zugehörigen Literatur und den Ergebnissen der Validierungsstudie fand abermals eine Diskussion innerhalb der Fachgruppe statt, woraufhin noch einmal einige Items überarbeitet wurden. Durch den Wegfall des Praktikums-Dilemmas und damit des Vorhandenseins einer Version A und B gab es für die Hauptuntersuchung nunmehr eine für alle Altersklassen gültige Version des MKE-Tests.

Aufgrund der Heterogenität der hier getesteten Altersgruppen wurde im 10-Euro-Dilemma der Verweis auf die sechste Klasse, in der Lisa sich befindet, herausgenommen und auch das Kätzchen-Dilemma wurde auf alle Altersklassen angepasst. Hierzu wurde der dramatische Charakter der Rettung des Kätzchens entschärft, das süße Kätzchen zu einer Katze und das Versprechen an den Vater dahingehend verändert, dass dieser nun den Sturz gesehen hat:

Die Katze: Max kann gut auf Bäume klettern. Eines Tages fällt er von einem Baum. Er verletzt sich aber nicht. Sein Vater hat den Sturz gesehen und ist sehr beunruhigt. Er verlangt von Max das Versprechen, nicht mehr auf Bäume zu klettern. Max verspricht es ihm. Am nächsten Tag sieht er in der Nachbarschaft eine Frau vor einem Baum stehen. Sie ruft nach ihrer Katze, die auf dem Baum sitzt. Die Katze kommt anscheinend nicht mehr alleine herunter. Max fragt sich, ob er auf den Baum klettern sollte. Doch dann denkt er an das Versprechen, das er seinem Vater gegeben hat.

Des Weiteren wurde, aufgrund von Anmerkungen der Schüler/innen bezüglich gewisser Verständnisprobleme, die Verfahrensweise innerhalb der Abfrage des moralischen Urteils leicht modifiziert. So merkten einige Schüler/innen an, dass es für sie nicht logisch sei, zunächst die Antwort

ten in ihrer Akzeptabilität einzustufen, die gar nicht ihrer Meinung entsprächen.⁸¹ Für die Hauptuntersuchung fand das Verfahren deshalb eine Modifikation dahingehend, dass die Befragten erst die Items beantworten sollten, welche ihrer Meinung entsprachen. Erst im Anschluss daran sollten diejenigen Items in ihrer Akzeptabilität eingestuft werden, die ihrer Meinung widersprachen. Zur Sicherstellung, dass trotzdem alle zehn Items pro Dilemma beantwortet wurden, befand sich fortan unten auf der Seite der Hinweis, dass bitte daran gedacht werden solle, alle Antworten zu bewerten. Der einleitende Text fiel wie folgt aus:

„Jeder Mensch kommt mal in eine Situation, in der er sich zwischen zwei Dingen entscheiden muss. Um solche Situationen geht es hier. Es wird kein Schulwissen abgefragt und es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Lies Dir bitte alles in Ruhe durch und fülle den Fragebogen ganz für dich alleine aus.“

Es schlossen sich sodann die nachstehenden Punkte an:

- Code-Generierung
- Frage nach dem Geschlecht
- Frage nach dem Alter
- Frage nach der Klasse
- Frage nach der Religionszugehörigkeit
- Frage nach der Gläubigkeit

Mittels der zwei Dilemmata ‚10-Euro-Dilemma‘ und ‚Katzen-Dilemma‘ sowie den beiden Emotionen ‚Wut‘ und ‚Angst‘ wurden im Folgenden die unten stehenden Items nach ihrer Zustimmung oder Ablehnung bzw. Häufigkeit des Auftretens abgefragt, wobei zu den zwei Dilemmata zusätzlich jeweils eine Orientierungsfrage zu beantworten war, die nur mit ‚behalten‘ oder ‚nicht behalten‘ bzw. ‚klettern‘ und ‚nicht klettern‘ gekennzeichnet wurde:

⁸¹ War z.B. ein/e Schüler/in gegen den Ausgang eines Dilemmas, musste aber zunächst die Pro-Items ausfüllen, ergab das für sie/ihn keinen Sinn.

Tabelle 26: Items für die Stufen der moralischen Urteilskompetenz in der Hauptuntersuchung (erstellt in Anlehnung an die Stufenbeschreibungen nach Kohlberg, 1996; Colby und Kohlberg, 1987, 1987a)

Dilemma: 10 Euro		
	PRO: Lisa sollte es behalten, weil...	CONTRA: Sie sollte es nicht behalten, weil...
Stufe 1	sie es zuerst gesehen hat.	es der Sekretärin gehört.
Stufe 2	sie davon das Geschenk kaufen kann.	sie es auch nicht gut fände, wenn jemand ihr Geld findet und behält.
Stufe 3	sie ihrer Mutter mit dem Geschenk eine Freude machen wird.	man das nicht tut.
Stufe 4	sie es als ihre Aufgabe sieht, ein Geschenk zu besorgen.	es verboten ist etwas, das jemand anderem gehört, zu behalten.
Stufe 5	Menschen zu ihrem Geburtstag beschenkt werden sollten.	ein Geschenk nicht von anderer Leute Geld gekauft werden sollte.
Dilemma: Die Katze		
	PRO: Max sollte auf den Baum klettern, weil...	CONTRA: Er sollte nicht klettern, weil...
Stufe 1	er für seine Hilfe bestimmt belohnt wird.	er das nicht darf.
Stufe 2	die Frau ihm dann vielleicht auch mal einen Gefallen tut.	er davon nichts hat.
Stufe 3	man helfen sollte, wenn man helfen kann.	er ein guter Junge sein möchte.
Stufe 4	es in dieser Situation seine Pflicht ist, seine Fähigkeiten einzusetzen.	er versprochen hat, nicht mehr zu klettern.
Stufe 5	jeder Mensch Verantwortung gegenüber anderen Lebewesen trägt.	jeder Mensch zuerst Verantwortung für sein eigenes Leben trägt.

Tabelle 27: Items für die Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation in der Hauptuntersuchung (erstellt in Anlehnung an die Phasenbeschreibungen nach Holodynski, 2006)

Emotion: Wut		
	Wenn ich wütend bin...	
Phase 2	zeige ich direkt, dass ich wütend bin.	drücke ich meine Wut offen aus.
Phase 3	mache ich meine Wut mit mir selber aus.	behalte ich meine Wut für mich.
Phase 4a	gehe ich zu einer/einem Freund/in, die/der mir helfen kann.	erzähle ich einer/einem Freund/in, wie es mir geht.
Phase 4b	Suche ich nach einer Lösung für meine Wut.	versuche ich zu ändern, was mich wütend macht.
Phase 5	mache ich das Beste daraus.	versuche ich, das Beste aus der Situation zu machen.
Emotion: Angst		
	Wenn ich Angst habe...	
Phase 2	zeige ich direkt, dass ich Angst habe.	drücke ich meine Angst offen aus.
Phase 3	mache ich meine Angst mit mir selber aus.	behalte ich meine Angst für mich.
Phase 4a	gehe ich zu einer/einem Freund/in, die/der mir helfen kann.	erzähle ich einer/einem Freund/in, wie es mir geht.
Phase 4b	suche ich nach einer Lösung für meine Angst.	versuche ich zu ändern, was mir Angst macht.
Phase 5	mache ich das Beste daraus.	versuche ich, das Beste aus der Situation zu machen.

Zum Schluss wurde schließlich für die Mitarbeit am Fragebogen gedankt.

6 Die Hauptuntersuchung

Mittels der Ergebnisse der Hauptuntersuchung wird im Folgenden die Überprüfung der Hypothesen (vgl. 4.4) vorgenommen. Deswegen wurde eine größere Stichprobe (n=329) gewählt, die sich aus Schülerinnen/innen eines Gymnasiums, einer Haupt- und einer Realschule der Klassen sechs bis zehn zusammensetzt. Im Vorfeld dieser Untersuchung fand abermals eine Überprüfung der Gütekriterien statt (vgl. 6.2).

6.1 Stichprobe

Für die Hauptuntersuchung fanden Untersuchungen an den drei traditionellen Schulformen, des Gymnasiums, der Real- und der Hauptschule, statt, um Bildungsunterschiede möglichst differenziert darstellen zu können. Hierzu wurden Schulen NRWs sowohl postalisch angeschrieben als auch telefonisch und persönlich kontaktiert. Insgesamt stellte sich v.a. die Suche nach einer Hauptschule, die bereit war, diese Untersuchung durchzuführen, als sehr zeitintensiv heraus. Die drei Schulen, die sich bereit erklärten, an dieser Untersuchung teilzunehmen, liegen in Klein- bzw. Mittelstädten (zwischen 12.000 und 35.000 Einwohnern) NRWs. Die Untersuchung fand in den Monaten April bis Juni 2009 statt. Es nahmen je Schule immer eine sechste, eine siebte, eine achte, eine neunte und eine zehnte Klasse teil. Welche Klasse eines Jahrgangs teilnahm, wurde entweder vom Direktor der Schule oder auch einer/einem mit diesem Projekt betrauten Lehrer/in festgelegt.

Die folgende Tabelle zeigt die genaue Stichprobe in Zahlen am Faktor ‚Schule‘, unterteilt nach den Klassenniveaus (Kl.) sechs bis zehn, sowie die Anzahl weiblicher (w) und männlicher (m) Proband/innen und die Gesamtanzahl (Ges.):

Tabelle 28: Stichprobe der Hauptuntersuchung je Schulform nach Klassenniveau und Geschlecht

*	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9 Kl.	10. Kl.	w	m	Ges.
GY	21	20	20	20	22	49	54	103
RS	29	21	27	19	21	59	58	117
HS	21	23	24	20	21	58	51	109
Ges.	71	64	71	59	64	166	163	329

*GY=Gymnasium, RS=Realschule, HS=Hauptschule

Der prozentuale Anteil der Schüler/innen liegt folglich bei 31,3%, bezogen auf das Gymnasium, 35,6% auf die Realschule und 33,1% auf die Hauptschule. Die Verteilung nach männlichen und weiblichen Proband/innen fällt für alle drei Schulformen insgesamt nahezu gleich und auch innerhalb der Verteilung der Schulen nicht gravierend unterschiedlich aus. Die Altersstruktur in Jahren (J.) dieser Stichprobe stellt sich folgendermaßen dar:

Tabelle 29: Stichprobe der Hauptuntersuchung je Schulform nach dem Lebensalter

	11 J.	12 J.	13 J.	14 J.	15 J.	16 J.	17 J.	18 J.	Ges.
GY	9	24	14	15	24	13	4	0	103
RS	15	18	20	27	20	14	3	0	117
HS	3	12	24	26	15	21	7	1	109
Ges.	27	54	58	68	59	48	14	1	329

GY=Gymnasium, RS=Realschule, HS=Hauptschule, Ges.=Gesamt

Der Schwerpunkt dieser Untersuchungskohorte liegt damit altersbezogen zwischen zwölf und 16 Jahren.

6.2 Gütekriterien

Nachdem, resultierend aus dem Expert/innen-Rating zur Validierungsstudie, den Gesprächen mit Lehrer/innen und Schüler/innen sowie der Fachgruppe, der Fragebogen in allen Bestandteilen überdacht und mehrfach überarbeitet wurde, fand im Vorfeld der Hauptuntersuchung ein zweites Rating der Expert/innen-Gruppe zur Zuordnung der Stufen- und Phasen-Items mit denselben Personen statt. Der subjektive Eindruck fast aller Expert/innen war, dass ihnen die Zuordnungen jetzt leichter fielen als zuvor, was sich auch im Ergebnis widerspiegelt. Die Validität ist hier nun mit 93% anzugeben. In Klammern können die vorherigen Ergebnisse verglichen werden:

Tabelle 30: Expert/innen-Rating der Hauptuntersuchung

Proband/in*	Moralische Urteilskompetenz	Kompetenz der Emotionsregulation	Gesamt
1. W26	100% (86,7%)	80% (60%)	90% (73,4%)
2. M27	65% (56,7%)	80% (80%)	72,5% (68,4%)
3. M29	90% (86,6%)	100% (100%)	95% (93,3%)
4. W25	100% (76,6%)	100% (60%)	100% (68,3%)
5. M26	100% (73,3%)	100% (60%)	100% (66,7%)
6. W26	85% (93,3%)	100% (50%)	92,5% (71,7%)
7. W28	100% (86,6%)	100% (40%)	100% (63,3%)
Gesamt	91,4% (80%)	94,3% (64,3%)	92,9% (72,2%)

1. Diplom-Pädagogin, 2. Lehramtsstudent Gym./Ges., 3. Betriebswirtschaftsstudent, 4. Wirtschaftsinformatikstudentin 5. Wirtschaftsinformatikstudent 6. Referendarin, Lehramt: Deutsch, Philosophie, 7. Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Erziehungswissenschaft

Die in der Tabelle 30 befindlichen ‚geraden‘ Zahlen (80%, 90% etc.) markieren den Umstand, dass es sich bei den ‚falsch‘ zugeordneten Items meist um Verwechslung zweier nebeneinander stehender Stufen oder Phasen handelt.

Nachdem sich diese Form des MKE-Tests als sehr valide ausgewiesen hat, folgt die Darstellung der Durchführung der Hauptuntersuchung.

6.3 Durchführung

Nach der Überarbeitung des MKE-Tests im Zuge der Validierungsstudie sowie dem positiven Ergebnis des zweiten Expert/innen-Ratings wurde die Hauptuntersuchung im April 2009 an einer Realschule in einer Mittelstadt (ca. 35.000 Einwohner) des Münsterlandes begonnen. Auf Grund der Feststellung, dass die Autorin während der bisherigen Erprobungen Unruhe in die Klassen gebracht hatte, wurde die Untersuchung an dieser Schule nun durch eine Lehrerin betreut, die sowohl mit den Elterninformationen und den zugehörigen Einverständniserklärungen wie auch dem MKE-Test selbst vertraut gemacht worden war. Sie übernahm dann auch die Auswahl und Absprache von und mit den Klassenlehrer/innen der sechsten bis zehnten Klasse und übergab diesen auch die von der Autorin vervielfältigten Elterninformationen und im Anschluss daran auch die Tests, mit der Bitte um Rückgabe des gesamten Pakets. Hier beläuft sich die Rücklaufquote der Fragebögen von zunächst geschätzten $N=140$ auf tatsächlich $N=117$.

Die Kontaktherstellung zum Gymnasium verlief über persönliche Kontakte. Das Gymnasium liegt in einer Mittelstadt des Ruhrgebietes mit knapp 30.000 Einwohnern. Hier übernahm der Direktor die Durchführung der Planung der Untersuchung mit der Auswahl der Klassen bzw. Lehrer/innen und auch der Verteilung der jeweiligen Unterlagen, die von der Autorin zur Verfügung gestellt wurden. Die zunächst geschätzte Stichprobe der zurück erwarteten Fragebögen von $N=130$ beläuft sich auf $N=103$.

Etwas anders stellt es sich in Bezug auf die Hauptschule dar. Wie bereits erwähnt, war es äußerst schwierig, eine Hauptschule zu finden, die sich bereit erklärte, diese Untersuchung an ihrer Schule durchzuführen. Als eine Hauptschule, die sich hierzu bereit erklärte, gefunden war, wurde auf Wunsch der hiermit betrauten Lehrerin das Prozedere leicht verändert: Die Informationsgabe sowie alle weiteren Kontakte verliefen ausschließlich über E-Mail und die Unterlagen wurden per Post hin und auch wieder zurück gesandt. Aufgrund dessen mussten zusätzliche Briefe, allerdings mit ähnlichem Inhalt wie bereits in der Elterninformati-

on verwandt, für jede/n Lehrer/in, die/der diese Untersuchung in ihrer/seiner Klasse durchführen sollte, zur Erklärung dieser Untersuchung den fünf Paketen beigelegt werden. Die Hauptschule liegt in einer Kleinstadt im Kreis Steinfurt mit knapp 12.500 Einwohnern. Die Stichprobe der Fragebögen liegt hier bei $N=109$.

6.4 Auswertung

In den folgenden Kapiteln wird die Hauptuntersuchung detailliert ausgewertet. Zunächst finden eine Darstellung der deskriptiven Ergebnisse und eine Auswertung der Beantwortung der Orientierungsfragen zu den beiden Dilemmata statt. Im Anschluss wird das Verfahren zur Hypothesenprüfung erläutert, woran sich die genaue Vorgehensweise innerhalb dieser sowie auch die Erläuterung der Nutzung statistischer Methoden anschließt. Schließlich findet die eigentliche Hypothesenprüfung statt, die im Zusammenhang mit den deskriptiven Ergebnissen und vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen im Anschluss (vgl. 6.5ff) diskutiert wird.

6.4.1 Deskriptive Ergebnisse

In Bezug auf die Gläubigkeit zeigt die Untersuchung anhand des Faktors Alter folgendes Bild:

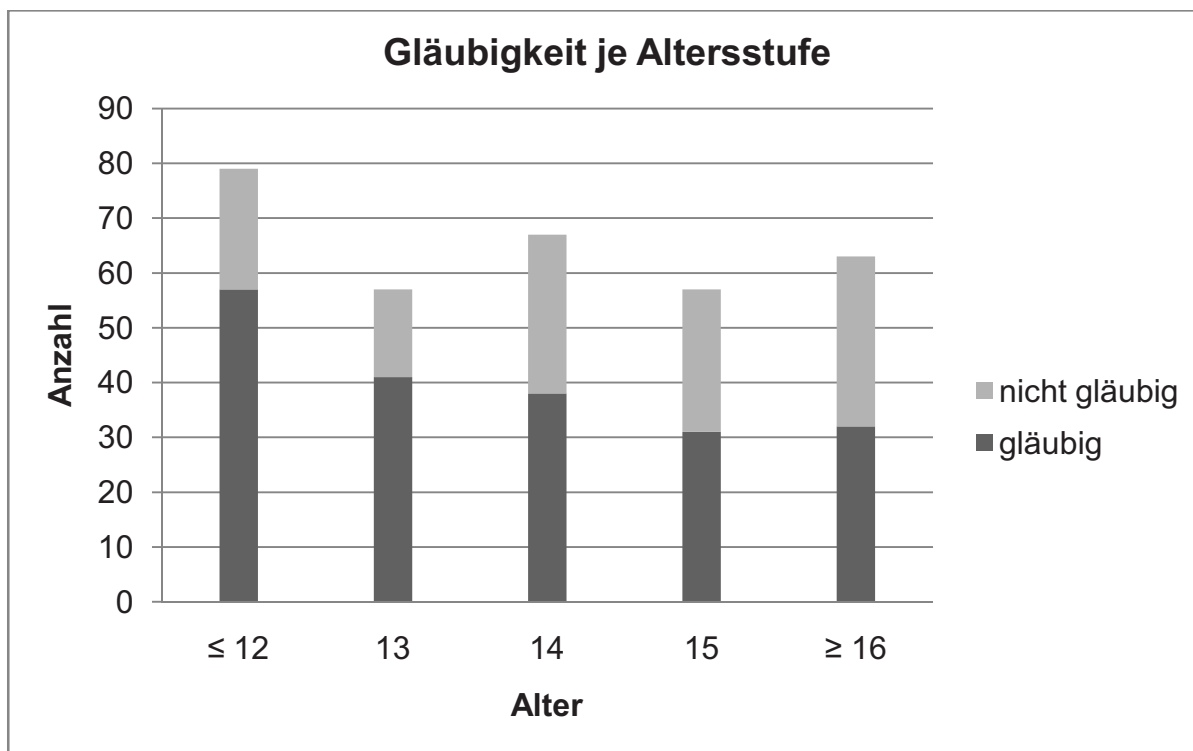


Abbildung 3: Verteilung der Angaben zur Gläubigkeit je Altersstufe in der Hauptuntersuchung

An der Anzahl der Nennungen wird deutlich, dass die Schüler/innen von elf bis dreizehn Jahren noch sehr gläubig zu sein scheinen, wobei dies – im Vergleich zur Aussage, nicht-gläubig zu sein – ab dem 14. Lebensjahr im Verhältnis sichtbar abnimmt. Dies zeichnete sich schon in der Validierungsstudie ab, in der die Angaben, gläubig zu sein, ebenfalls ab der achten Klasse deutlich abnahmen (vgl. 5.4.4). Bezogen auf den Faktor der Schulform gibt es hierbei keine bedeutenden Unterschiede. Bezüglich des Geschlechts lässt sich allerdings erkennen, dass mehr Mädchen angeben, gläubig zu sein (ja: 67% - nein: 33%), als Jungen (ja: 56% - nein: 44%).

Die Angaben der Zugehörigkeit zu einer Religion fielen, wie schon in der Validierungsstudie (vgl. 5.4.4), für das Bundesland NRW erwartungsgemäß wie folgt aus:

Tabelle 31: Religionszugehörigkeit je Schulform in der Hauptuntersuchung

*	ev.	kath.	keine	andere	Gesamt
GY	32	59	6	6	103
RS	7	105	3	2	117
HS	31	69	6	3	109
Gesamt	70	233	15	11	329

*ev.=evangelisch, kath.=katholisch, GY=Gymnasium, RS=Realschule, HS=Hauptschule

Anzumerken ist hier lediglich, dass der Anteil an evangelischen Schüler/innen an der Realschule im Gegensatz zum Gymnasium und der Hauptschule geringer ist. Für die Verteilung der evangelischen und katholischen Schüler/innen auf die Geschlechter ergibt sich nahezu eine Gleichverteilung (evangelisch: Mädchen N=36, Jungen N=45; katholisch: Mädchen N=114; Jungen N=119). Bei Betrachtung des Ausfalls der Orientierungsfrage zu den zwei gegebenen Dilemmata zeigt sich ein ähnliches Bild wie in der Validierungsstudie (1= Geld behalten, 2 = Geld nicht behalten):

Tabelle 32: Mittelwerte der Orientierungsfrage des 10-Euro-Dilemmas der Hauptuntersuchung

*	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Ges.
GY – w	1,80	2,00	1,38	1,25	1,36	1,53
GY – m	1,82	1,62	1,14	1,50	1,36	1,52
GY – Ges.	1,81	1,75	1,30	1,40	1,36	1,52
RS – w	1,86	2,00	1,60	1,67	1,88	1,80
RS – m	1,60	1,69	1,50	1,38	1,40	1,53
RS – Ges.	1,72	1,81	1,56	1,47	1,76	1,67
HS – w	1,80	1,50	1,64	1,31	1,15	1,45
HS – m	1,55	1,27	1,54	1,50	1,12	1,39
HS – Ges.	1,67	1,35	1,58	1,35	1,14	1,42
Ges.	1,73	1,62	1,49	1,41	1,42	1,54

*Kl.=Klasse, GY=Gymnasium, RS=Realschule, HS=Hauptschule, w=weiblich, m=männlich, Ges.=Gesamt

Der Mittelwert für das 10-Euro-Dilemma liegt bei M=1,54, was einem prozentualen Verhältnis von ca. 45:54 (pro zu contra) entspricht. Insgesamt

samt zeigt sich ein eher homogenes Antwortbild. Lediglich die Real-schülerinnen tendieren etwas stärker als die anderen Schüler/innen dazu, das Geld nicht zu behalten.

Im Durchschnitt liegen die Mädchen bei einem Wert von $M=1,59$, die Jungen bei $M=1,48$. Nach Durchführung von Korrelationsberechnungen⁸² mittels des statistischen Analyseprogramms SPSS zeigt sich, dass es einen sehr geringen negativen Zusammenhang zum Geschlecht gibt ($r_{pb}=-0,112$; $\alpha=0,05$), der, wie bereits gesehen, aussagt, dass die Mädchen hier etwas weniger zustimmen, das Geld zu behalten, als die Jungen. Für das Lebensalter und den Faktor der Klassenniveaus liegen die negativen Zusammenhangsmaße knapp im mittleren Bereich⁸³ (Alter: $r_{pm}=-0,241$; Klasse: $r_s=-0,247$; $\alpha=0,01$) und weisen aus, dass mit steigendem Alter (bzw. Klassenniveau) der Trend hin zum Behalten des Geldes geht (vgl. Tabelle 32). Für die Schulbildung und auch die Religionszugehörigkeit wird kein signifikanter Einfluss auf die Beantwortung der Orientierungsfrage festgestellt. Für den Faktor der Gläubigkeit zeigt sich ein Unterschied ($r_{pb}=-0,207$; $\alpha=0,01$), der markiert, dass die gläubigen Schüler/innen etwas stärker dazu tendieren, das Geld nicht zu behalten, als die nicht-gläubigen Schüler/innen, was auch der Mittelwertvergleich belegt. Ein anderes Bild zeigt die Auswertung der Orientierungsfrage des Katzen-Dilemmas (1 = klettern, 2 = nicht klettern):

⁸² „Zur Messung der Stärke und Richtung des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen werden *Korrelationskoeffizienten* [Hervorh. im Orig.] berechnet“ (Janssen und Laatz, 2010, S. 387). (+1=maximal positiver Zusammenhang; -1=maximal negativer Zusammenhang); nähere Erläuterung siehe 6.5.1.

⁸³ Das Zusammenhangsmaß wird in Punkt 6.4.2 erläutert.

Tabelle 33: Mittelwerte der Orientierungsfrage des Katzen-Dilemmas in der Hauptuntersuchung

*	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	Ges.
GY – w	1,50	1,14	1,54	1,00	1,45	1,37
GY – m	1,36	1,15	1,43	1,33	1,27	1,30
GY – Ges.	1,43	1,15	1,50	1,20	1,36	1,33
RS – w	1,36	1,50	1,13	1,33	1,44	1,34
RS – m	1,33	1,31	1,17	1,23	1,40	1,28
RS – Ges.	1,34	1,38	1,15	1,26	1,43	1,31
HS – w	1,10	1,38	1,00	1,25	1,15	1,17
HS – m	1,45	1,20	1,38	1,00	1,38	1,31
HS – Ges.	1,29	1,26	1,21	1,20	1,24	1,24
Ges.	1,35	1,27	1,27	1,22	1,34	1,29

*Kl. = Klasse, GY=Gymnasium, RS=Realschule, HS=Hauptschule, w=weiblich, m=männlich, Ges.=Gesamt

Beim Katzen-Dilemma liegt das prozentuale Verhältnis, das durch den Mittelwert von $M=1,29$ bestimmt werden kann, bei ca. 71:29 (pro zu contra). Es zeigt sich somit nur eine leichte Verbesserung des dilemmatischen Charakters dieser Geschichte im Gegensatz zur Validierungsstudie (vgl. 5.4.4). Dieser Umstand könnte mit der Abnabelung von den Eltern in der Zeit der Pubertät und dem steigenden Bewusstsein der eigenen Rolle in der Gesellschaft erklärt werden (vgl. hierzu: Erikson, 1995, S. 106ff), wodurch die Autorität des Vaters in den Hintergrund tritt und an Bedeutung verliert. Diese Vermutung kann auch mit den Ergebnissen des 10-Euro-Dilemmas bekräftigt werden, da ab ca. der achten Klasse stärker dazu tendiert wird, das Geld zu behalten (vgl. Tabelle 32), was – hier nur auf Vermutungen beruhend – mit der steigenden sozialen Verpflichtung in Beziehungen erklärt werden könnte.

Die Mädchen liegen beim Katzen-Dilemma im Durchschnitt bei einem Wert von $M=1,29$, die Jungen bei $M=1,31$. Zudem zeigt sich kaum ein Unterschied der Alterskohorten, ebenso wie es nur geringe schulbezogene Unterschiede zu verzeichnen gibt. Lediglich die Hauptschülerinnen weisen einen stärkeren Trend hin zum ‚Auf-den-Baum-Klettern‘ auf als die anderen Schüler/innen-Gruppen. Insgesamt stellen die Korrelati-

onsberechnungen keinerlei Zusammenhänge zu den Faktoren Alter, Klassenniveau, Geschlecht, Schulform, Religion und Gläubigkeit heraus.

6.4.2 Das Auswertungsverfahren zur Hypothesenprüfung

Die zuvor dargestellten und folgenden Auswertungen des MKE-Tests fanden anhand des objektiven statistischen Analyseprogramms SPSS statt.

Bisher wurden die Ergebnisse zumeist durch Häufigkeitsverteilungen und Mittelwerte aufgezeigt, verglichen und analysiert. Um Korrelationsberechnungen der Items zur moralischen Urteilskompetenz möglich zu machen, musste aber – angelehnt an Linds Testverfahren – eine multivariate Komponentenanalyse vorgenommen werden, um den C-Wert des moralischen Urteils dieser Kohorte bestimmen und nach definierten Faktoren vergleichen zu können. Hierzu wurde – unter Mithilfe einer Statistik-Expertin – eine Syntax auf der Grundlage der Ausführungen Linds (vgl. Lind, 2000, S. 15ff; Lind, 2000, S. 82ff; Lind, 2004⁸⁴) für das Programm SPSS erstellt. Diese gestaltete sich folgendermaßen:

Nachdem alle Werte der Items für alle Stufen (pro und contra) nebeneinander notiert und quadriert wurden (x^2), werden folgende neun Rechenschritte durchgeführt:

- 1.) $\sum x_{1-4}$
- 2.) $\left(\sum x_{1-4}\right)^2$
- 3.) die Ergebnisse aus 1. aufsummieren
- 4.) die Ergebnisse aus 2. aufsummieren
- 5.) $SS_{Tot} = \sum (x^2)$
- 6.) $SS_M = \frac{SS_{Mean}}{20}$ (den Wert aus 3. nutzen)

⁸⁴ www.uni-konstanz.de/ag-moral/.../mut-einfuehrung-dt.pdf (zuletzt aufgerufen: 15.09.2010).

- 7.) $SS_{Dev} = SS_{Tot} - SS_{Mean}$
 8.) $SS_{Stage} = \sum_{St=1}^6 \frac{(\sum_{j=1}^4 x_{ij})^2}{4} - SS_M$ (den Wert aus 4. nutzen)
 9.) $100 \cdot \frac{SS_{Stage}}{SS_{Dev}}$

Das Ergebnis aus dem neunten Rechenschritt gibt den C-Wert an, der zwischen 0 (niedriger Wert) und 100 (hoher Wert) (vgl. 5.1.1) liegen kann, wobei C-Werte über 50, wie bereits erwähnt, sehr selten sind (vgl. Lind, 2009, S. 51). Im Zuge dessen sei noch darauf verwiesen, dass nach Lind bereits sehr geringe Differenzen signifikant sein können, auch wenn dies durch statistische Rechenoperationen nicht belegt wird (vgl. Lind, 2010). So hängt es zum einen von der Stichprobengröße ab, ob ein- und dieselben Ergebnisse als signifikant eingestuft werden (vgl. Lind, 2010, S. 3f), und zum anderen davon, was innerhalb der individuellen Untersuchung als signifikanter Unterschied gewertet wird. Bspw. ist ein Unterschied im C-Wert von ca. sechs Punkten als ein großer Unterschied zu werten, der aber statistisch ggf. keine (große) Signifikanz ausweist (vgl. ebd.).

Für die Stufenwerte werden Mittelwerte für jede Stufe errechnet, indem die vier Werte jeder Stufe (pro und contra) aufsummiert werden und durch die Anzahl jener (vier) geteilt werden. Dieser Rechenschritt fand ebenfalls Platz in der Syntax.

Nach Lind enthält die Darstellung eines Gesamtwertes des moralischen Urteils aus dem C-Wert (Lind: kognitiver Aspekt) und den Stufenwerten (Lind: affektiver Aspekt) gewisse, oben bereits theoretisch begründete, Schwierigkeiten (vgl. Lind, 2000, S. 85f), weshalb vor diesem Hintergrund für eine getrennte Ausweisung beider Aspekte entschieden wurde. Auch für die Phasen der Emotionsregulationsstrategien der Emotionen Wut und Angst werden die Ergebnisse im Folgenden anhand von Mittelwerten abgebildet Diese Berechnung fand ebenfalls durch das o.g. Verfahren mittels der Syntax statt.

Obwohl bereits in der Validierungsstudie Mittelwerte berechnet wurden, soll vor dem Hintergrund der nun anstehenden Hypothesenprüfung noch einmal die Frage aufgeworfen und diskutiert werden, ob die Be-

rechnung von Mittelwerten bei Rating-Skalen zulässig ist und es sich hierbei um eine intervall- oder um eine ordinalskalierte Variante einer Skala handelt. Bortz und Döring (2002) prüfen diese Frage anhand verschiedenster Ansichten und Studien. So sei es möglich, Rating-Skalen als intervallskaliert zu interpretieren (vgl. Bortz und Döring, 2002, S. 175), ganz gleich, ob es sich um eine geradzahlige oder ungeradzahlige Ratingskala handelt (vgl. Bortz und Döring, 2002, S. 179). Hierzu müsse allerdings gewährleistet sein, dass verschiedene Zahlen auch wirklich unterschiedliche Ausprägungen eines untersuchten Merkmals abbilden, sie folglich nicht beliebig variieren und z.B. Mittelwerte auch tatsächlich eine inhaltliche Bedeutung aufzeigen (vgl. Bortz und Döring, 2002, S. 180f). Diese Punkte treffen auf die hier vorliegende Untersuchung zu. Zudem sollte bei der Konstruktion intervallskalierter Rating-Skalen darauf geachtet werden, dass positive und negative Abstufungen symmetrisch verteilt sind, was im MKE-Test der Fall ist. Zudem ist es wichtig, dass die Proband/innen die Skala verstehen (vgl. Bortz und Döring, 2002, S. 181f), was hier ebenfalls durch die Interview- sowie die Validierungsstudie getestet wurde und somit für die Hauptuntersuchung als hinreichend belegt angesehen werden kann.

Um sicher zu gehen, dass sich auch wirklich valide Ergebnisse in der Betrachtung der vorliegenden Ratingskala als intervallskaliert zeigen, wurden im Vorgang mittels zufällig ausgewählter Fragebögen aus der Hauptuntersuchung – anhand der oben dargestellten Formel der multivariaten Komponentanalyse nach Lind – die jeweiligen C- und Mittelwerte einzeln auf dem Papier errechnet. Es zeigte sich, dass die zuvor durch Betrachtung des Ankreuzmusters der/des jeweiligen Probandin/Probanden analysierten Ergebnisse mit den errechneten Werten übereinstimmten (vgl. hierzu: Lind, 2004; s.o.). Somit wird die Skala des MKE-Tests als intervallskalierte Ratingskala definiert, welche anhand parametrischer Verfahren weiteren Untersuchungen unterzogen werden kann.

6.4.3 Die Hypothesenprüfung

Zusammengefasst aus Punkt 4.4 werden im Folgenden diese Hypothesen überprüft:

- H1 Die moralische Urteilskompetenz korreliert positiv mit der Kompetenz der Emotionsregulation.
- H1a Die Regulation moralischer Emotionen korreliert stärker mit der moralischen Urteilskompetenz als die Regulation von Emotionen mit geringer moralischer Qualität.
- H1b Je höher der C-Wert des moralischen Urteils ausfällt, desto höher zeigen sich auch die Stufenwerte.

- H2 Die Kompetenz der Emotionsregulation und das Lebensalter korrelieren positiv.
- H2a Die moralische Urteilskompetenz und das Lebensalter korrelieren positiv.

- H3 Die Kompetenz der Emotionsregulation und der Grad der Bildung korrelieren positiv.
- H3a Die moralische Urteilskompetenz und der Grad der Bildung korrelieren positiv.

- H4 In der Kompetenz der Emotionsregulation unterscheiden sich die Geschlechter.
- H4a In der moralischen Urteilskompetenz unterscheiden sich die Geschlechter.

- H5 Die Kompetenz der Emotionsregulation und die Zugehörigkeit zu einer Religion korrelieren positiv.
- H5a Die moralische Urteilskompetenz und die Zugehörigkeit zu einer Religion korrelieren positiv.
- H5b Die Kompetenz der Emotionsregulation korreliert positiv mit der Gläubigkeit.

H5c Die moralische Urteilskompetenz korreliert positiv mit der Gläubigkeit.

Zunächst findet nun eine analytische und an Berechnungen orientierte Prüfung dieser Hypothesen statt, woran sich zusammenfassende Schlussfolgerungen aus der Hauptuntersuchung – sowohl für beide Kompetenzen einzeln als auch im Zusammenhang betrachtet – anschließen (vgl. 6.5ff). Nachstehende Rechenoperationen wurden mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS mit den im Folgenden zu erläuternden Funktionen durchgeführt:

1. Multivariate Varianzanalyse nach Lind (s.o.):
Berechnung des C-Wertes der moralischen Urteilskompetenz.
2. Mittelwertberechnungen (vgl. Kähler, 2010, S. 37ff):
Berechnung der Stufenwerte der moralischen Urteilskompetenz sowie der Mittelwerte der Regulationsstrategien der Emotionsregulation (diese sind in die Syntax integriert worden [s.o.]).
3. Berechnung von Korrelationen:
 - Punktbiserale Korrelation nach Pearson: weist mittels des Korrelationskoeffizienten r_{pb} den Zusammenhang metrischer (Stufen- und Phasen- sowie C-Werte der Emotionsregulation und der moralischen Urteilskompetenz) und intervallskalierten Daten (Schulform, Geschlecht, Gläubigkeit, Religion) auf (+1 = sehr starker positiver Zusammenhang: je mehr, desto mehr; -1 = sehr starker negativer Zusammenhang: je mehr, desto weniger) (vgl. Rasch et al. 2008, S. 140. 145; Bortz und Döring, 2008, S. 508f).
 - Rangkorrelation nach Spearman: zeigt mittels des Korrelationskoeffizienten r_s den Zusammenhang zwischen metrischen (Stufen- und Phasen- sowie C-Werte der Emotionsregulation und der moralischen Urteilskompetenz) und ordinalskalierten Daten (Klassenniveau) auf (Zusammenhangswerte: siehe oben) (vgl. Rasch et al. 2008, S. 142, 145).

- Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson: zeigt mittels des Korrelationskoeffizienten r_{pm} den Zusammenhang zwischen metrischen Variablen (Werte der moralischen Urteilskompetenz, der Emotionsregulation und des Faktors Alter) an (Zusammenhangswerte: siehe oben) (vgl. Rasch et al. 2008, S. 125, 145; Bortz und Döring, 2008, S. 508f)⁸⁵.

Die Korrelationsberechnungen werden bei unklaren Ergebnissen zudem durch graphische Darstellungen oder Mittelwertvergleiche ergänzt. Von folgender Definition des Korrelationskoeffizienten wird ausgegangen:

Tabelle 34: Definition des Korrelationskoeffizienten 'r' (vgl. Häder, 2006, S. 424)

Korrelationskoeffizient ,r‘	Interpretation ⁸⁶
0-0,05	vernachlässigbar
0,06-0,20	gering
0,21-0,50	mittel
0,51-0,70	hoch
über 0,71	sehr hoch

Des Weiteren finden folgende Berechnungen statt:

4. Mittelwertvergleiche (vgl. Brosius, 2008, S. 224ff):

Ausweisung der Mittelwerte der C-, Stufen- und Phasenwerte der moralischen Urteilskompetenz und der Kompetenz der Emotionsregulation in Abhängigkeit von: Geschlecht, Alter, Religion, Bildung etc.

⁸⁵ „Ab welcher Höhe eine Korrelation zwischen zwei Variablen als inhaltlich bedeutsam angesehen werden kann, hängt stark vom jeweiligen Forschungsgegenstand ab. Weiterhin spielt es eine Rolle, ob die Untersuchung Labor- oder Feldcharakter hat. Allgemein werden bei Laborexperimenten wegen der Kontrollierbarkeit von Störeinflüssen höhere Zusammenhänge erwartet, wohingegen bei Feldstudien der Anspruch an die Korrelation in der Regel niedriger ist“ (Rasch et al. 2008, S. 126).

⁸⁶ Hierbei sollte allerdings zudem die Signifikanz beachtet werden (vgl. bspw. bei Janssen und Laatz, 2010, S. 289; vgl. Erläuterung Fußnote 72), wobei laut Lind auch bei niedriger/keiner Signifikanz interessante Ergebnisse vorliegen können (s.o.), weshalb hier zumeist auch zusätzlich mit graphischen Darstellungen gearbeitet wird.

5. Fälle auswählen (vgl. Brosius, 2008, S. 132ff):

Durchführung von Berechnungen für bestimmte Gruppen (bspw. nur für die Mädchen oder nur für die Schüler/innen der Realschule).

Zum besseren Verständnis der Korrelationsberechnungen werden in der folgenden Tabelle die Faktoren aufgeführt, die mit Wertelabels versehen wurden:

Tabelle 35: Codierte Faktoren und zugehörige Wertelabels in der Hauptuntersuchung

Name	Wertelabels
Schule	Gymnasium = 1 Realschule = 2 Hauptschule = 3
Geschlecht	weiblich = 1 männlich = 2
Religion	evangelisch = 1 katholisch = 2 keine = 3 andere = 4
Gläubigkeit	ja = 1 nein = 2
Items: Moralische Urteilskompetenz	lehne ich völlig ab = -2 lehne ich eher ab = -1 stimme ich eher zu = 1 stimme ich voll und ganz zu = 2
Items: Kompetenz der Emotionsregulation	nie = -2 selten = -1 oft = 1 immer = 2

Innerhalb der folgenden Abbildungen werden für die moralische Urteilskompetenz und die Kompetenz der Emotionsregulation jeweils die berechneten Mittelwerte auf der Y-Achse angegeben. Alle anderen Items

wurden in der SPSS-Maske numerisch ausgezeichnet. Weiterhin werden während der Hypothesenprüfung zum besseren Verständnis zu jeder Hypothese die Kurzbeschreibungen der Stufen bzw. Phasen aus dem Arbeitsmodell (siehe z.B. 5.4.6) als Fußnoten angehängt, um die jeweiligen Korrelationsergebnisse verständlicher zu gestalten.

Wie weit die Stichprobe zur näheren Betrachtung (s.o. ‚Fälle auswählen‘) unterteilt werden kann, hängt nach Bortz und Döring von der erwarteten Effektgröße ab. Da die Effekte durch das im MKE-Test verwendete experimentelle Vorgehen und die ebenso erstellten Hypothesen hier im Vorhinein nicht bestimmt werden können, sollte nach Bortz und Döring für einen mittleren Effekt entschieden werden. So wird für die folgende Hypothesenprüfung davon ausgegangen, dass bei einem $\alpha=0,05$ und der Annahme eines mittleren Effekts die minimale Stichprobengröße bei ca. $N=64$ liegen sollte (vgl. Bortz und Döring, 2002, S. 613f). Diese wird im Falle der Aufteilung nach den Klassenniveaus und dem Alter leicht unterschritten (vgl. Tabelle 36), woraus allerdings bei dieser sehr geringen Unterschreitung keine bedeutenden Unterschiede zu erwarten sind. Insgesamt stellen sich die Stichproben für die gängigen, im Folgenden verwandten Faktoren wie folgt dar:

Tabelle 36: Liste der Einflussfaktoren und ihrer Ausprägung in der Hauptuntersuchung

Faktor	Ausprägung	Stichprobe
Alter	≤ 12	N=81
	13	N=58
	14	N=68
	15	N=59
	≥ 16	N=63
Klasse	6	N=71
	7	N=64
	8	N=71
	9	N=59
	10	N=64
Schule	Gymnasium	N=103
	Realschule	N=117
	Hauptschule	N=109

Geschlecht	weiblich	N=166
	männlich	N=163
Religion	evangelisch	N=70
	katholisch	N=233
	keine	N=15
	andere	N=11
Gläubigkeit	ja	N=199
	nein	N=124

Eine weitere Ausweisung dieser Faktoren ist somit nur für die Variable ‚Schulform‘ in Bezug auf das Geschlecht möglich, wobei auch hierdurch die Grenze von N=64 leicht unterschritten wird.⁸⁷ Vor diesem Hintergrund kann auch der Faktor der Religion nur für die evangelischen und katholischen Schüler/innen ausgewiesen werden, da diejenigen Schüler/innen, welche keiner bzw. einer anderen Religion angehören, die notwendige Stichprobengrenze grob unterschreiten (s.o.). Im Falle signifikanter Ergebnisse kann sodann auch nur eine Unterteilung der katholischen Schüler/innen in gläubige (N=148) und nicht-gläubige (N=85) vorgenommen werden.

Insgesamt werden die Signifikanzen im Folgenden hinter den Korrelationskoeffizienten in Klammern – mit $\alpha=0,05$ oder $\alpha=0,01$ ⁸⁸ – angegeben.

⁸⁷ Mädchen: Gymnasium: N=49; Realschule: N=59; Hauptschule N=58; Jungen: Gymnasium: N= 54; Realschule: N=58; Hauptschule N=51.

⁸⁸ „Der Signifikanztest ermittelt die Wahrscheinlichkeit, mit der das gefundene empirische Ergebnis [...] auftreten [kann!]. [...]. α kennzeichnet das Signifikanzniveau für das per Konvention die Werte 5% bzw. 1% festgelegt sind. Stichprobenergebnisse, deren Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 5% ist, sind auf dem 5%-(Signifikanz-)Niveau signifikant (kurz: signifikant) und Stichprobenergebnisse mit Irrtumswahrscheinlichkeiten kleiner als 1% auf dem 1%-(Signifikanz-)Niveau (kurz: sehr signifikant). Ein (sehr) signifikantes Ergebnis ist also ein Ergebnis, das sich mit der Nullhypothese praktisch nicht vereinbaren lässt [!]. Man verwirft deshalb die Nullhypothese und akzeptiert die Alternativhypothese. Andernfalls, bei einem nicht-signifikanten Ergebnis, wird die Nullhypothese beibehalten und die Alternativhypothese verworfen.“ (Bortz und Döring, 2002, S. 496). Die Alternativhypothese entspricht i.d.R. der Forschungshypothese (vgl. Bortz und Döring, 2002, S. 30).

6.4.4 Prüfung der Haupthypothesen

H1 Die moralische Urteilskompetenz⁸⁹ korreliert positiv mit der Kompetenz der Emotionsregulation⁹⁰

Durch die Korrelationsberechnungen des C-Wertes im Zusammenhang mit den Phasen der Emotionsregulation können, auch nach Ausweisung der Faktoren Alter, Bildungsgrad, Geschlecht, Religion und Gläubigkeit keine bedeutenden Korrelationen festgestellt werden. Insgesamt sind zwischen den Stufen des moralischen Urteils und den Phasen der Emotionsregulation nur geringe positive Korrelationen vorhanden:

Stufe 3	und	Phase 2:	$r_{pm}=0,137$	($\alpha=0,05$),
Stufe 4	und	Phase 2:	$r_{pm}=0,131$	($\alpha=0,05$),
Stufe 4	und	Phase 4B:	$r_{pm}=0,141$	($\alpha=0,05$),
Stufe 4	und	Phase 5:	$r_{pm}=0,149$	($\alpha=0,01$),
Stufe 5	und	Phase 4B:	$r_{pm}=0,110$	($\alpha=0,05$) und
Stufe 5	und	Phase 5:	$r_{pm}=0,178$	($\alpha=0,01$).

Nach getrennter Betrachtung der Geschlechter lässt sich eruieren, dass diese Korrelationen eher dem weiblichen Geschlecht zuzuordnen sind und sie bei getrennter Darstellung der Berechnungen nur für die Mädchen, v.a. bezüglich der hoch signifikanten Korrelationen, auch etwas stärker auftreten (z.B. Stufe 5 und Phase 5: $r_{pm}=0,205$ [$\alpha=0,05$]).

Die Darstellung des o.g. Zusammenhangs nach Ausweisung des Faktors der Gläubigkeit zeigt keine Korrelationen. Der Einfluss der Religionszugehörigkeit weist eine geringe Korrelation nur für die katholischen Schüler/innen zwischen der Stufe 4 und der Phase 4B ($r_{pm}=0,174$;

⁸⁹ Stufe 1: Urteil an Strafe an Gehorsam/ Stufe 2: Urteil am instrumentellen Austausch, am Zweck orientiert/ Stufe 3: Urteil an nahem Umfeld (Beziehungen, Konformität)/ Stufe 4: Urteil an der Erhaltung des Systems orientiert (Gesetze, Verantwortung, Pflichten) / Stufe 5: Urteil am Sozialvertrag orientiert.

⁹⁰ Phase 2: größtenteils noch interpersonelle Regulation/Phase 3: Formwechsel der Regulationsmittel (mentaler Einsatz)/Phase 4A: Ausrichtung an Peers (Bewertungen Gleichaltriger)/Phase 4B: Selbststeuerungskompetenz ausbilden (zukunftsorientiert)/Phase 5: Bezugsgröße der Emotionsentwicklung (verfeinern, positiver regulieren).

$\alpha=0,01$) aus. Folglich korrelieren in diesem Fall die moralische Stufe des Gesetzes und die Phase der zukunftsorientierten Emotionsregulation miteinander. Die Darstellung nach Schulformen zeigt keine Auffälligkeiten, wohl aber die zusätzliche Trennung nach den Geschlechtern. Hier wird deutlich, dass es für die Jungen wiederum keine signifikanten Korrelationen zu verzeichnen gibt. Die weiteren Berechnungen belegen, dass die Korrelationen fast vollständig den Mädchen des Gymnasiums ($N=48$)⁹¹ zuzuordnen sind. Sie werden sichtbar im Zusammenhang zwischen:

Stufe 1	und	Phase 5:	$r_{pm}=-0,331$ ($\alpha=0,01$),
Stufe 2	und	Phase 5:	$r_{pm}=-0,137$ ($\alpha=0,05$),
Stufe 5	und	Phase 4B:	$r_{pm}=0,303$ ($\alpha=0,01$) und
Stufe 5	und	Phase 5:	$r_{pm}=0,304$ ($\alpha=0,01$).

Wie die zusätzlich durchgeführten Mittelwertvergleiche aufzeigen, wird in Bezug auf die Mädchen des Gymnasiums bei Angabe der häufigeren Nutzung der Regulationsstrategien der Phase 4B auch eher den Argumenten der Stufe 5 des moralischen Urteils zugestimmt. Ebenso stellt sich dies für die Phase 5 der Emotionsregulation mit der Stufe 5 des moralischen Urteils dar. Zudem wird deutlich, dass bei stärkerer Nutzung der Regulationsstrategien der Phase 5 die Stufe 2- und v.a. die Stufe 1-Argumente eher abgelehnt werden.

Die separierte Datenbetrachtung nach dem Alter (für die Klassenzugehörigkeit fallen die Ergebnisse ähnlich aus) zeigt, dass es Unterschiede bezüglich dieses Faktors im Zusammenhang zwischen den Stufen des moralischen Urteils und den Phasen der Emotionsregulation gibt. In der folgenden Tabelle werden die signifikantesten Ein- bzw. Zwei- Korrelationen mittels des Koeffizienten r_{pm} dargestellt:

⁹¹ Die Stichprobe liegt folglich etwas unter der vorgegebenen Mindestanzahl von $N=64$ – evtl. ist eine weitere Evaluierung sinnvoll.

Tabelle 37: Korrelationen zwischen den Stufen der moralischen Urteilskompetenz und den Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation nach dem Lebensalter

	≤12 Jahre	13 Jahre	14 Jahre	15 Jahre	≥16 Jahre
Korrelationen zwischen	Stufe 1 zu Phase 4A:	Stufe 3 zu Phase 2:	Stufe 4 zu Phase 5:	Stufe 3 zu Phase 5:	Stufe 4 zu Phase 4A:
	0,278*	0,376**	0,246*	0,388**	0,329**
		Stufe 2 zu Phase 4B:	Stufe 5 zu Phase 5:	Stufe 5 zu Phase 5:	Stufe 4 zu Phase 2:
		-0,361**	0,289*	0,574**	0,314*

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Anhand der Tabelle 37 ist zu erkennen, dass mit steigendem Alter die Korrelationen eher auf den höheren Stufen und Phasen liegen. Bei den ältesten Schüler/innen (≥16 Jahre) zeigt sich allerdings ein differentes Bild. Hier wird ein Zusammenhang zwischen der Stufe der Gerechtigkeits-, Pflicht- und Verantwortungsorientierung mit den interpersonellen Phasen der Emotionsregulation sichtbar. Eine mögliche Interpretation dieser Werte könnte in der stärkeren Ausrichtung am sozialen Umfeld und an den Peers liegen, die sich bereits bei den 15-jährigen andeutet (Stufe 3) und bei den ≥16-jährigen in den Regulationsstrategien der Phasen 2 und 4A im Zusammenhang mit der Korrelation zum Gerechtigkeitsdenken zeigt. Dies kann ein Hinweis auf den Übergang von der Schule in den Beruf und die hier erwarteten ‚Ungerechtigkeiten‘ (bspw. zu wenig Ausbildungsplätze) sowie die steigende Verantwortung, die sie nun für sich selbst und ihre Zukunft übernehmen müssen, sein.⁹² Diese Vermutung wird in der Zusammenfassung noch weiter ausgeführt (vgl. 6.5.3).

Eine klare Aussage kann folglich zu dieser Hypothese nicht getroffen werden, v.a. da ohne Hinzunahme weiterer Faktoren (Geschlecht, Alter

⁹² Eine weitere Ausweisung der Alterskohorten nach den jeweiligen Schulformen ist aufgrund der hierdurch zu gering ausfallenden Stichprobe nicht möglich, könnte aber interessante Ergebnisse und eventuelle Unterschiede zwischen den Schüler/innen des Gymnasiums, welche i.d.R. die Schule nicht nach dem 10. Schuljahr verlassen, und den Haupt- und Realschülern, erkennen lassen.

etc.) nur geringe Korrelationen festgestellt werden konnten. Allerdings sollten vor dem Hintergrund der vorgefundenen Ergebnisse weitere Überlegungen angestellt werden, wodurch und wie dieser Zusammenhang genauer untersucht und eruiert werden könnte. Dazu findet in Punkt 6.6 eine Diskussion des MKE-Tests statt, der ggf. zu modifizieren sein wird, um eindeutige Ergebnisse zu erzielen.

H1a Die Regulation⁹³ moralischer Emotionen korreliert stärker mit der moralischen Urteilskompetenz⁹⁴ als die Regulation von Emotionen mit geringer moralischer Qualität.

Die Berechnung des Zusammenhangs zwischen dem C-Wert der moralischen Urteilskompetenz und den getrennt betrachteten Emotionen Wut und Angst ergibt nach Hinzunahme der Faktoren Alter, Klassenniveau, Geschlecht, Schulform, Religion und Gläubigkeit keine verwertbaren. Bei der Berechnung von Zusammenhängen zwischen den Stufenwerten der moralischen Urteilskompetenz und der getrennten Ausweisung der Emotionen Wut und Angst zeigen sich keine Unterschiede in den Korrelationen. Nach weiterer Datenaufteilung gemäß der Geschlechter zeigt sich ein ebensolches Bild.

Bezüglich der Aufteilung der drei unterschiedlichen Schulformen können ebenfalls keine wesentlichen Unterschiede im Zusammenhang zwischen den Stufen der moralischen Urteilskompetenz und den Phasen der Emotionsregulation getrennt nach den Emotionen Wut und Angst festgestellt werden.

Mittels weiterer Daten-Separierung nach den Schulformen für die Geschlechter wird lediglich deutlich, dass durch Ausweisung jeglicher

⁹³ Phase 2: größtenteils noch interpersonelle Regulation/Phase 3: Formwechsel der Regulationsmittel (mentaler Einsatz)/Phase 4A: Ausrichtung an Peers (Bewertungen Gleichaltriger)/Phase 4B: Selbststeuerungskompetenz ausbilden (zukunftsorientiert)/Phase 5: Bezugsgröße der Emotionsentwicklung (verfeinern, positiver regulieren).

⁹⁴ Stufe 1: Urteil an Strafe an Gehorsam/Stufe 2: Urteil am instrumentellen Austausch, am Zweck orientiert/ Stufe 3: Urteil an nahem Umfeld (Beziehungen, Konformität)/Stufe 4: Urteil an der Erhaltung des Systems orientiert (Gesetze, Verantwortung, Pflichten)/Stufe 5: Urteil am Sozialvertrag orientiert.

Kombinationen⁹⁵ zur hier vorliegenden Hypothese für die Mädchen insgesamt mehr Korrelationen ausgewiesen werden als für die Jungen. Die Jungen zeigen überwiegend Korrelationen zwischen den Stufen der moralischen Urteilskompetenz zur Regulation der Emotion Wut im Gegensatz zur Emotion Angst auf, im Verhältnis von Wut zu Angst = 18:5. Für die Mädchen ist das Verhältnis ausgeglichener mit einem Verhältnis von Wut zu Angst = 17:20. Im Gesamtbild aber fallen die (zumeist mittleren) Korrelationen vermehrt bei der Emotion Wut an (Verhältnis: Wut zu Angst = 35:25).

Innerhalb dieser Ergebnisse konnte insgesamt ein geringer geschlechtsspezifischer Bildungsunterschied festgestellt werden, der allerdings sehr vage ausfällt und weiterer Untersuchung bedarf. Die Mädchen zeigen mit steigendem Bildungsniveau bezüglich der Emotion Angst eher Korrelationen zwischen hohen Stufen und Phasen, während dies für die Jungen bezüglich der Emotion Wut auffälliger ist.

Nach Hinzunahme des Faktors Lebensalter (für den Faktor Klassenniveau gilt entsprechendes) wird ein ähnliches Bild wie schon in der Gesamtbetrachtung (s.o.) deutlich. Ein bedeutender Unterschied im Ausfall der Emotionen ist nicht festzustellen.

Für die Emotion Wut weisen allerdings die Faktoren Religion und Gläubigkeit Unterschiede in den Korrelationen auf. Bei den nicht-gläubigen Schüler/innen liegt die Korrelation zwischen der Stufe 2 und der Phase 2 bei $r_{pm} = 0,237$ ($\alpha = 0,01$). Die getrennte Betrachtung der evangelischen und katholischen Schüler/innen ergab keine Auffälligkeiten, jedoch die Trennung nach gläubigen und nicht-gläubigen katholischen Schüler/innen. Hier wird abermals die Korrelation der nicht-gläubigen katholischen Schüler/innen zwischen der Stufe 2 und der Phase 2 mit $r_{pm} = 0,231$ ($\alpha = 0,05$), im Gegensatz dazu die der gläubigen katholischen Schüler/innen zwischen der Stufe 3 und der Phase 4A mit $r_{pm} = 0,219$ ($\alpha = 0,01$) ausgewiesen. Ein ähnliches Bild zeigt sich in Bezug auf die Emotion Angst. Hier liegen die signifikantesten Korrelationen für die

⁹⁵ Jeweils für die Emotion Angst und die Emotion Wut wurden die Korrelationen zu allen Items der moralischen Urteilskompetenz berechnet, sowie separiert zu den Items des 10-Euro-Dilemmas und separiert zu den Items des Katzen-Dilemmas.

nicht-gläubigen Schüler/innen zwischen der Stufe 4 und der Phase 2 mit $r_{pm}=0,232$ ($\alpha=0,01$); für die gläubigen Schüler/innen war kein hoch signifikantes Ergebnis wahrzunehmen. Dieser Zusammenhang zwischen Stufe 4 und Phase 2 zeigt sich bei getrennter Betrachtung der gläubigen und nicht-gläubigen katholischen Schüler/innen für die nicht-gläubigen katholischen Schüler/innen noch etwas stärker mit: $r_{pm}=0,311$ ($\alpha=0,01$). Im Gegensatz dazu liegen sodann die Werte für die gläubigen katholischen Schüler/innen wiederum auf höheren Stufen und Phasen, und zwar zwischen Stufe 4 und Phase 4B ($r_{pm}=0,241$; $\alpha=0,01$) sowie Stufe 5 und Phase 5 ($r_{pm}=0,198$; $\alpha=0,01$).

Insgesamt weisen folglich die gläubigen katholischen Schüler/innen⁹⁶ Korrelationen höherer Stufen und Phasen auf, als dies bei den nicht-gläubigen Schüler/innen der Fall ist, wobei dies im Fall der Emotion Angst noch stärker ausgeprägt zu sein scheint. Die weiteren Untersuchungen, einzeln und nach ausgewählten kombinierten Faktoren, ergaben keine besonderen Auffälligkeiten.

H1b Je höher der C-Wert des moralischen Urteils ausfällt, desto höher zeigen sich auch die Stufenwerte.

Mittels der Korrelationsberechnung kann zum einen ein mittlerer negativer Zusammenhang zwischen

C-Wert und Stufe 1: $r_{pm}=-0,344$ ($\alpha=0,01$) sowie positive Werte für
C-Wert und Stufe 3: $r_{pm}=0,436$ ($\alpha=0,01$) und
C-Wert und Stufe 4: $r_{pm}=0,143$ ($\alpha=0,05$) festgestellt werden.

Die zusätzliche Mittelwert-Ausweisung belegt: Je höher der C-Wert ist, desto weniger wird den Argumenten der Stufe 1 zugestimmt, während desto mehr Zustimmung diejenigen der Stufe 4 und v.a. der Stufe 3 finden.

⁹⁶ Es sollte noch einmal erwähnt werden, dass die katholischen Schüler/innen (N=233) hier gegenüber den evangelischen (N=70) deutlich in der Mehrzahl sind und dies die eindeutigen Ergebnisse der katholischen Schüler/innen positiv beeinflussen kann.

Bei getrennter Betrachtung nach dem Geschlecht zeigt sich, dass die Korrelation für die Mädchen zwar negativ zwischen dem C-Wert und der Stufe 1 ausfällt ($r_{pm}=-0,271$), allerdings deutlich positiver für die Stufe 3 von $r_{pm}=0,512$ ($\alpha=0,01$), die somit knapp im hohen Korrelationsbereich liegt.

Für die Jungen dagegen wird die negative Korrelation zwischen dem C-Wert und der Stufe 1 deutlicher ausgewiesen. Sie liegt bei $r_{pm}=-0,406$ ($\alpha=0,01$). Die positiven Korrelationen liegen bei der Stufe 3 mit $r_{pm}=0,385$ ($\alpha=0,01$) und der Stufe 4 mit $r_{pm}=0,178$ ($\alpha=0,05$).

Für die Mädchen heißt dies, dass, je höher ihr C-Wert sich darstellt, sie den Argumenten der Stufe 3 am stärksten zustimmen. Für die Jungen fällt die Zustimmung zusätzlich zur Stufe 3 in einem geringen Maße mit steigendem C-Wert auf die Stufe 4 und v.a. auf die Ablehnung der Stufe 1-Argumente aus. Im Zusammenhang zwischen dem C-Wert und den Stufenwerten ist folglich ein Geschlechtsunterschied festzustellen.

Auch bei getrennter Ausweisung der Geschlechter nach den Schulformen zeigen sich differente Korrelationen zwischen dem C-Wert und den Stufenwerten des moralischen Urteils (ausgewiesen nach dem Korrelationskoeffizienten r_{pm}), wie an folgenden Tabellen zu erkennen ist:

Tabelle 38: Korrelationen zwischen C- und Stufenwerten der moralischen Urteilskompetenz je Schulform für die Mädchen

Mädchen	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5
C-Wert: Gymnasium	-0,359**	-0,207	0,684**	0,287*	-0,127
C-Wert: Realschule	-0,279*	0,039	0,585**	0,120*	0,260*
C-Wert: Hauptschule	-0,178	0,204	0,279*	-0,031	0,037

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 39: Korrelationen zwischen C- und Stufenwerten der moralischen Urteils-kompetenz je Schulform für die Jungen

Jungen	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5
C-Wert: Gymnasium	-0,506**	-0,120	0,473**	0,216	0,044
C-Wert: Realschule	-0,404**	-0,027	0,317*	0,318*	0,012
C-Wert: Hauptschule	-0,343*	-0,183	0,358**	-0,014	0,201

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabellen 38 und 39 verdeutlichen, dass die negative Korrelation für die Jungen des Gymnasiums zwischen dem C-Wert und der Stufe 1 am höchsten und umgekehrt die positive Korrelation zwischen dem C-Wert und der Stufe 3 für die Mädchen des Gymnasiums am stärksten ausgeprägt ist. Nach zusätzlicher Betrachtung der Mittelwerte kann zudem bestätigt werden, dass mit steigendem Bildungsniveau der Zusammenhang bzw. die Ablehnung zwischen dem C-Wert und dem Ausfall der Stufenantworten ansteigt, was sich am deutlichsten im Ausfall der Stufen 1 und 3 zeigt – je höher der C-Wert ausfällt, desto mehr wird den Items der Stufe 3 zugestimmt und desto mehr werden die Stufe 1-Argumente abgelehnt.

Bezüglich der getrennten Betrachtung nach dem Alter bzw. der Klassenzugehörigkeit wird dies ebenfalls sichtbar. So lässt sich z.B. feststellen, dass die Korrelation zwischen dem C-Wert und der Stufe 3 leicht ansteigt, je höher das Klassenniveau ist (für das Alter fällt dies ähnlich, aber etwas schwächer aus). Zeigen sich die Korrelationen nach Datenaufteilung der Klassenniveaus ($\alpha=0,01$, sonst angezeigt) für die Klasse sechs noch mit

C-Wert und Stufe 1: $r_{pm}=-0,288$ ($\alpha=0,05$),

C-Wert und Stufe 3: $r_{pm}=0,438$ und

C-Wert und Stufe 4: $r_{pm}=0,258$ ($\alpha=0,05$),

so werden sie in Klasse zehn angegeben mit

C-Wert und Stufe 1: $r_{pm}=-0,366$,
C-Wert und Stufe 3: $r_{pm}=0,509$ und
C-Wert und Stufe 4: $r_{pm}=0,327$.

Der Faktor Gläubigkeit weist eine Auffälligkeit dergestalt aus, dass die nicht-gläubigen Schüler/innen die Stufe 1-Argumente etwas stärker ablehnen, als dies die gläubigen Schüler/innen tun, und dass im Gegenzug die gläubigen Schüler/innen mit steigendem C-Wert den Stufe 3-Argumenten leicht stärker zustimmen, als dies bei den nicht-gläubigen Schüler/innen der Fall ist.

Bezüglich des Faktors der Religion zeigt sich, dass die evangelischen Schüler/innen mit steigendem C-Wert den Stufe 3-Argumenten leicht stärker zustimmen ($r_{pm}=0,547$; $\alpha=0,01$), als dies bei den katholischen Schüler/innen der Fall ist ($r_{pm}=0,438$; $\alpha=0,01$), wohingegen hier zusätzlich eine Korrelation zur Stufe 4 ausgegeben wird ($r_{pm}=0,181$; $\alpha=0,01$), die nach weiterer Datenaufteilung eindeutig den gläubigen katholischen Schüler/innen zuzuordnen ist ($r_{pm}=0,247$; $\alpha=0,01$).

Insgesamt zeigen die vorgefundenen Werte, dass es tatsächlich einen Zusammenhang zwischen dem C-Wert und den Stufenwerten des moralischen Urteils gibt und dass er mit zunehmender Bildung (steigendem Klassenniveau) sowie steigendem Bildungsgrad ausgeprägter wird. Zudem wird ein Unterschied bezüglich der Geschlechter deutlich, insofern die Jungen mit steigendem C-Wert eher die Stufe 1-Argumente ablehnen, während die Mädchen eine stärkere Zustimmung zu den Stufe 3-Argumenten aufweisen. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass mit steigendem C-Wert die Stufe 1 eher abgelehnt wird, während den Argumenten der Stufe 3 stärker zugestimmt wird.

6.4.5 Prüfung der Kontrollhypothesen

Im Folgenden wird in Anlehnung an die theoretischen Grundlagen der Kapitel 2, 3 und 4 die Prüfung der Kontrollhypothesen vorgenommen, um diese zum einen zu prüfen und auch eventuelle Gemeinsamkeiten

bzw. Unterschiede zwischen der moralischen Urteilskompetenz und der Kompetenz der Emotionsregulation feststellen zu können sowie zum anderen den MKE-Test anhand dieser Ergebnisse zu überprüfen.

6.4.5.1 Prüfung der Hypothesen-Gruppe 2: Lebensalter

H2 Die Kompetenz der Emotionsregulation⁹⁷ und das Lebensalter korrelieren positiv.

Für die Kompetenz der Emotionsregulation können leicht positive Korrelationen in Abhängigkeit vom Alter für die Phasen 3 ($r_{pm}=0,174$; $\alpha=0,01$) und 4A ($r_{pm}=0,272$; $\alpha=0,01$) festgestellt werden. In Bezug auf den Faktor des Klassenniveaus fallen sie ähnlich aus. Je älter die Schüler/innen also sind, desto mehr wird diesen Phasen zugestimmt, was die folgende Abbildung belegt:

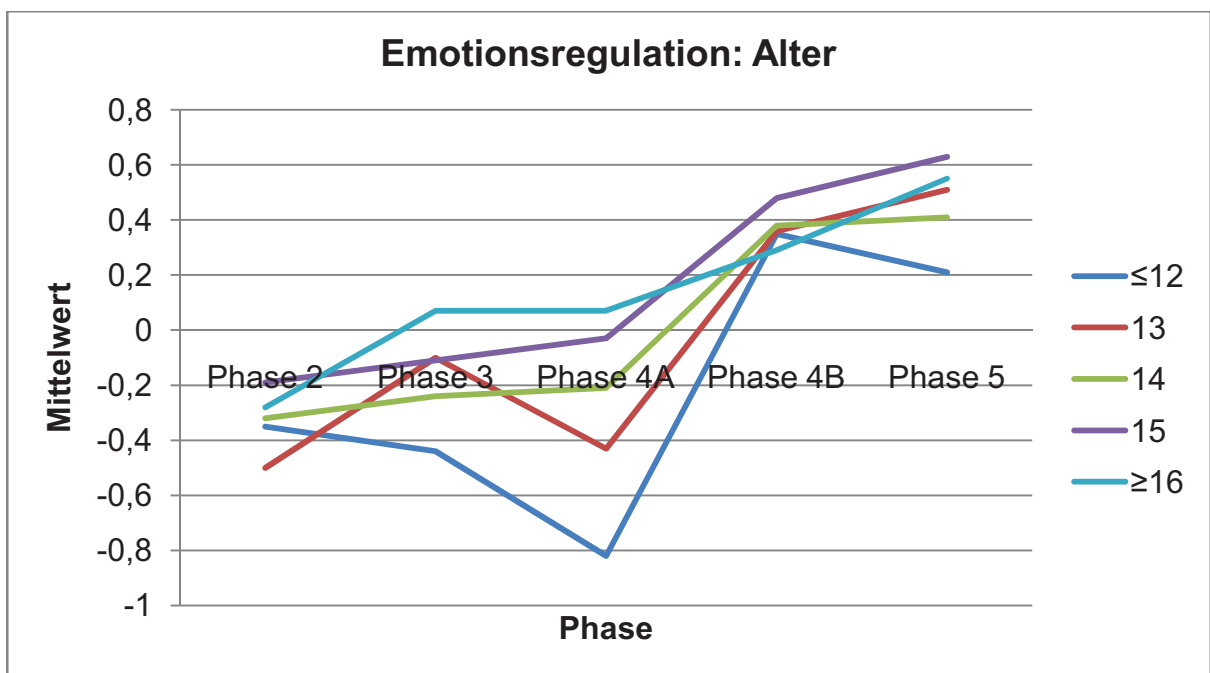


Abbildung 4: Mittelwerte der Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation je Lebensalter

⁹⁷ Phase 2: größtenteils noch interpersonelle Regulation/Phase 3: Formwechsel der Regulationsmittel (mentaler Einsatz)/Phase 4A: Ausrichtung an Peers (Bewertungen Gleichaltriger)/ Phase 4B: Selbststeuerungskompetenz ausbilden (zukunftsorientiert)/Phase 5: Bezugsgröße der Emotionsentwicklung (verfeinern, positiver regulieren).

Die Darstellung getrennt nach den Geschlechtern zeigt, dass es für die Jungen eine positive Korrelation des Lebensalters zur Phase 3 gibt ($r_{pm}=0,215$; $\alpha=0,01$), für die Mädchen hingegen für die Phase 4A ($r_{pm}=0,235$; $\alpha=0,01$). Je älter folglich die Jungen sind, desto eher nutzen sie die Regulationsstrategien der Phase 3 und je älter die Mädchen sind, desto eher nutzen sie diejenigen der Phase 4A. Bei der Datenaufteilung nach den drei Schulformen – und auch unter Hinzunahme der getrennten Betrachtung der Geschlechter – lassen sich nur vernachlässigbar geringe Unterschiede errechnen.

Bezogen auf die Gläubigkeit werden in etwa gleich starke Korrelationen des Lebensalters zur Phase 4A deutlich. Für die nicht-gläubigen Schüler/innen wird allerdings zudem eine Korrelation zur Phase 3 ($r_{pm}=0,255$; $\alpha=0,01$) ausgewiesen. Darüber hinaus markiert die getrennte Darstellung der evangelischen und katholischen Schüler/innen, dass die Korrelation der evangelischen Schüler/innen mit steigendem Lebensalter eindeutig auf der Phase 4A ($r_{pm}=0,427$; $\alpha=0,01$) liegt. Diese verteilt sich bei den katholischen Schüler/innen auf die Phasen 4A ($r_{pm}=0,218$; $\alpha=0,01$) und 3 ($r_{pm}=0,186$; $\alpha=0,01$). Nach weiterer Datenaufteilung wird sichtbar, dass die Korrelation der Phase 4A für die gläubigen katholischen Schüler/innen ($r_{pm}=0,269$; $\alpha=0,01$) und diejenige der Phase 3 für die nicht-gläubigen katholischen Schüler/innen ($r_{pm}=0,327$; $\alpha=0,01$) dargestellt wird.

Nach getrennter Betrachtung der Emotionen ist nur ein leichter Unterschied bezüglich des Lebensalters wahrzunehmen. Es wird ersichtlich, dass die Korrelationen in Bezug auf das Lebensalter für die Phasen 3 und – leicht stärker noch – 4A für die Emotion Wut etwas ausgeprägter sind als für die Emotion Angst und dass für die Emotion Wut auch eine sehr geringe Korrelation zur Phase 5 festgestellt werden kann ($r_{pm}=0,111$; $\alpha=0,05$).

Insgesamt liegen die deutlichsten Zusammenhänge zwischen dem Lebensalter und der Nutzung von Emotionsregulationsstrategien v.a. auf der Phase 4A, aber auch der Phase 3, die mit steigendem Alter häufiger genutzt werden. Dabei wird außerdem ein Geschlechtsunterschied

deutlich, der unter 6.4.4.3 (Hypothesen-Gruppe 4) noch näher eruiert wird, und es zeigt sich eine Auffälligkeit in der unterschiedlichen Nutzung der Regulationsstrategien mit steigendem Lebensalter für die gläubigen (eher Phase 4A-Strategien) und nicht-gläubigen (eher Phase 3-Strategien) Schüler/innen.

Andererseits fällt auf, dass die Nutzung der Regulationsstrategien der Phase 4A, aber v.a. der Phase 5 von allen Altersstufen relativ gleich stark angegeben wird. Hier müssen insofern die Items des MKE-Tests noch einmal diskutiert und ggf. auf ihre soziale Erwünschtheit überprüft werden, da es nach entwicklungstheoretischen Überlegungen kaum möglich ist, dass die Regulationsstrategien des Erwachsenenalters bereits in der Pubertät derartige Ausprägungen erfahren (vgl. Altersangaben Holodynskis, 2006, S. 84ff). Dies wird sodann in Punkt 6.6 ausführlich diskutiert.

H2a Die moralische Urteilskompetenz⁹⁸ und das Lebensalter korrelieren positiv.

Die Korrelationsberechnung für den C-Wert und den Einfluss des Lebensalters ergibt lediglich eine geringe Korrelation von $r_{pm}=0,124$ ($\alpha=0,05$). Hier scheint allerdings, wie oben bereits erwähnt, die Berechnung möglicherweise nicht unbedingt geeignet, da es sich bezüglich des C-Wertes meist nur um ‚kleine‘ Entwicklungsveränderungen handelt (vgl. 6.4.2). Deswegen wird der Ausfall des C-Wertes in Bezug auf das Alter und auch die Klassenzugehörigkeit noch näher betrachtet.

Für die moralische Urteilskompetenz zeigt sich bei Ausweisung der Mittelwerte des C-Wertes in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit folgendes Bild:

⁹⁸ Stufe 1: Urteil an Strafe und Gehorsam/Stufe 2: Urteil am instrumentellen Austausch, am Zweck orientiert/ Stufe 3: Urteil an nahem Umfeld (Beziehungen, Konformität)/Stufe 4: Urteil an der Erhaltung des Systems orientiert (Gesetze, Verantwortung, Pflichten)/Stufe 5: Urteil am Sozialvertrag orientiert.

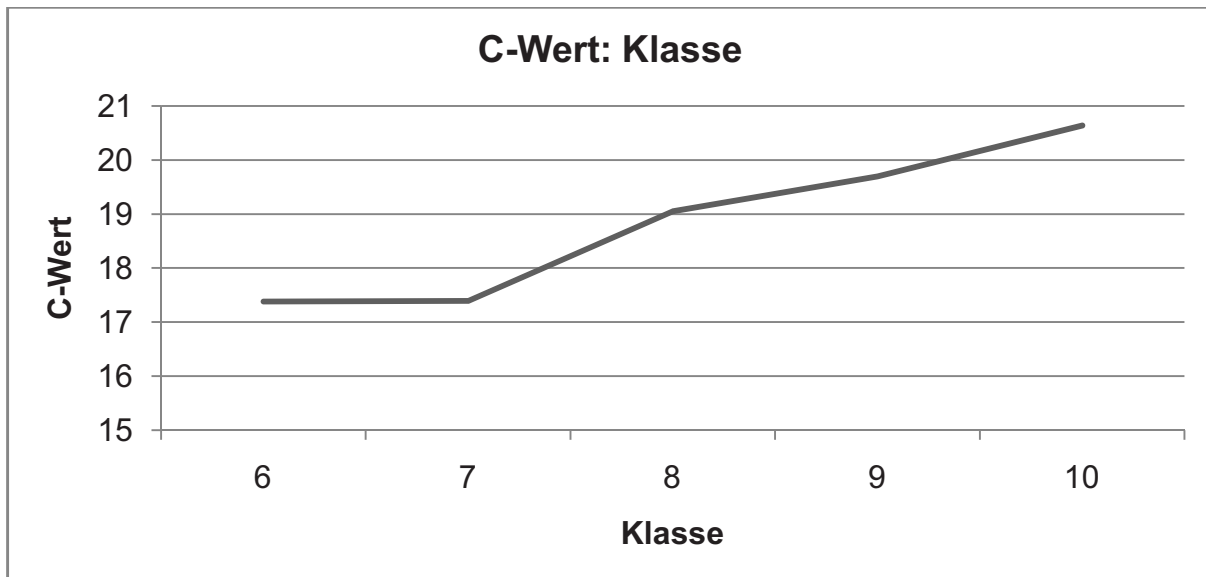


Abbildung 5: Mittelwerte des C-Wertes der moralischen Urteilskompetenz je Klassenniveau

In Abbildung 5 ist zu sehen, dass der C-Wert erst ab der siebten Klasse ansteigt – dann aber stetig. Er liegt insgesamt zwischen $C=17,3$ und $C=20,6$. Das macht somit einen Unterschied von 3,3 Punkten aus. Etwas anders fällt die Abhängigkeit des C-Wertes vom Alter aus:

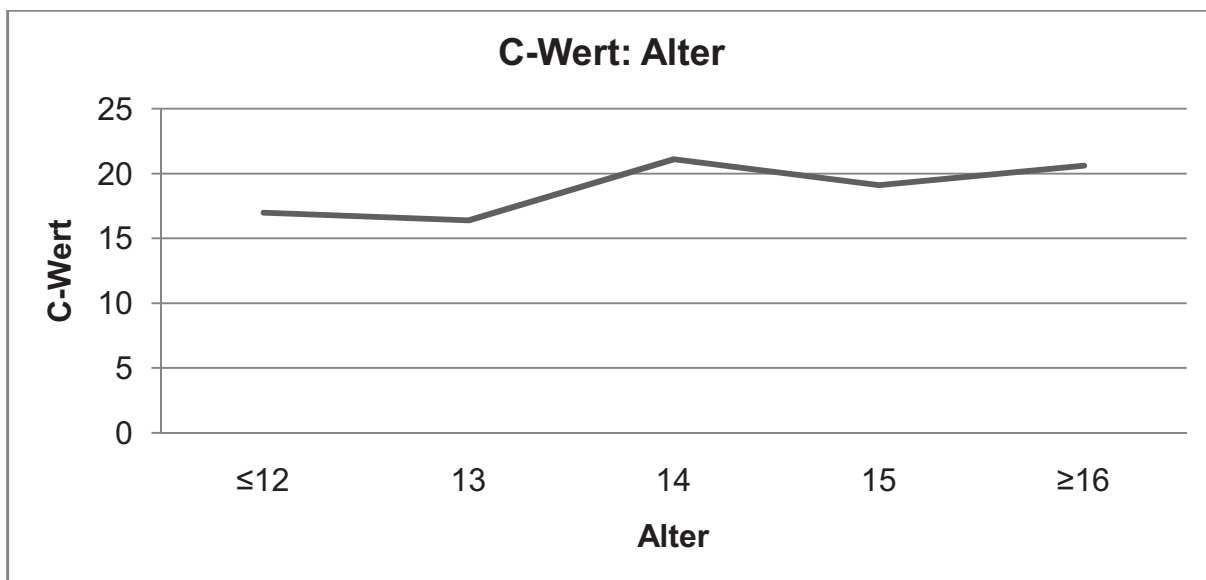


Abbildung 6: Mittelwerte des C-Wertes der moralischen Urteilskompetenz je Lebensalter

Es stellt sich heraus, dass der Anstieg des C-Wertes ab dem 13. bis zum 14. Lebensjahr erfolgt, danach wieder leicht abflacht und bei den 16- und 17-jährigen dann einen Wert von $C=20,19$ aufzeigt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass – wie Lind behauptet – die Entwicklung

der moralischen Urteilskompetenz stärker als von allen anderen Faktoren eben von der Bildung abhängt (vgl. 2.5.2) und sich die Entwicklung in stetig ansteigender Form eher bezüglich der Klassenniveaus und nicht so sehr des Alters zeigt.

Die weiteren Datenaufteilungen nach den Faktoren Geschlecht, Schulform, Religion und Gläubigkeit weisen für den C-Wert keine signifikanten Ergebnisse aus.

Für die Werte der Stufen 1-5 der moralischen Urteilskompetenz zeigen sich keine korrelativen Zusammenhänge zum Lebensalter oder zur Klassenzugehörigkeit. Die graphische Darstellung der Stufenausfälle anhand des Lebensalters stellt sich wie folgt dar:

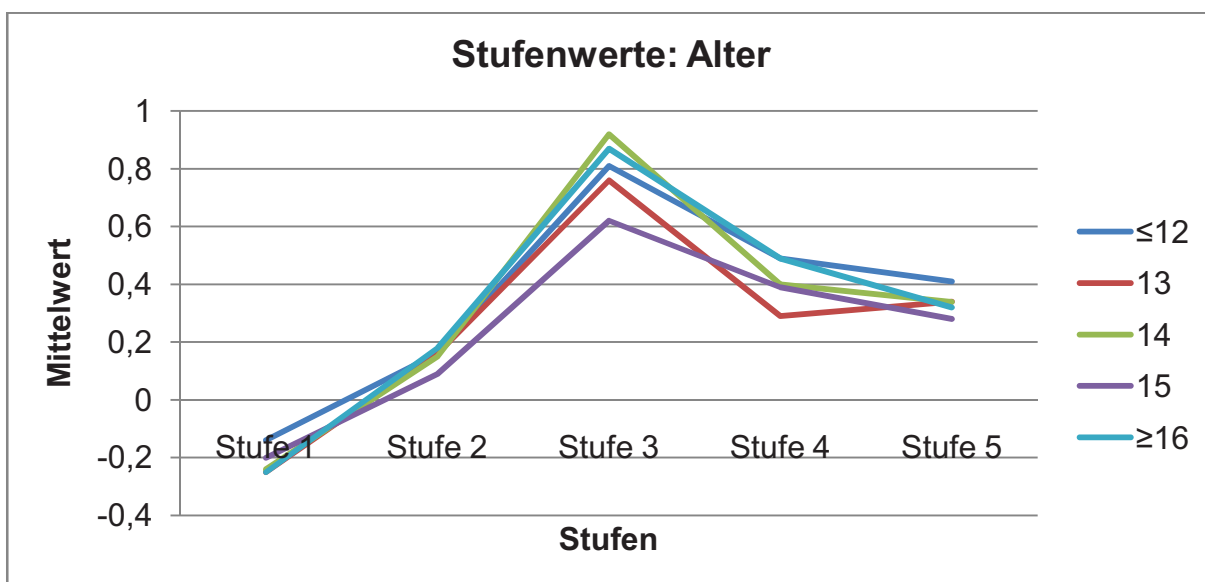


Abbildung 7: Mittelwerte der Stufenwerte der moralischen Urteilskompetenz je Lebensalter

Die Abbildung 7 belegt, dass die Werte je Stufe in Abhängigkeit vom Alter (für die Klassenniveaus stellen sich die Ergebnisse ähnlich dar) eher homogen ausfallen. Insgesamt wird den Argumenten der Stufe 3 am stärksten und denen der Stufe 1 am geringsten zugestimmt.

Bei getrennter Betrachtung nach den Schulformen zeigt sich für die Schüler/innen des Gymnasiums mit dem Faktor Alter eine leicht negative Korrelation von $r_{pm} = -0,236$ ($\alpha = 0,01$) bezüglich der Argumente der Stufe 1. Ihnen wurde, nach Überprüfung der Mittelwerte, mit steigendem Alter etwas weniger zugestimmt. Dieser auf das Lebensalter bezogene

Unterschied zeigt sich für die Real- und Hauptschüler/innen nicht. Für den Faktor des Geschlechts werden keine Korrelationen sichtbar. Bezüglich der Faktoren Gläubigkeit und Religion konnten ebenfalls keine Zusammenhänge berechnet werden.

Ein anderes Bild der Zustimmung bzw. Ablehnung der Stufenantworten wird bei getrennter Betrachtung der Dilemmata sichtbar. Für das 10-Euro-Dilemma fallen die Antworten folgendermaßen aus:

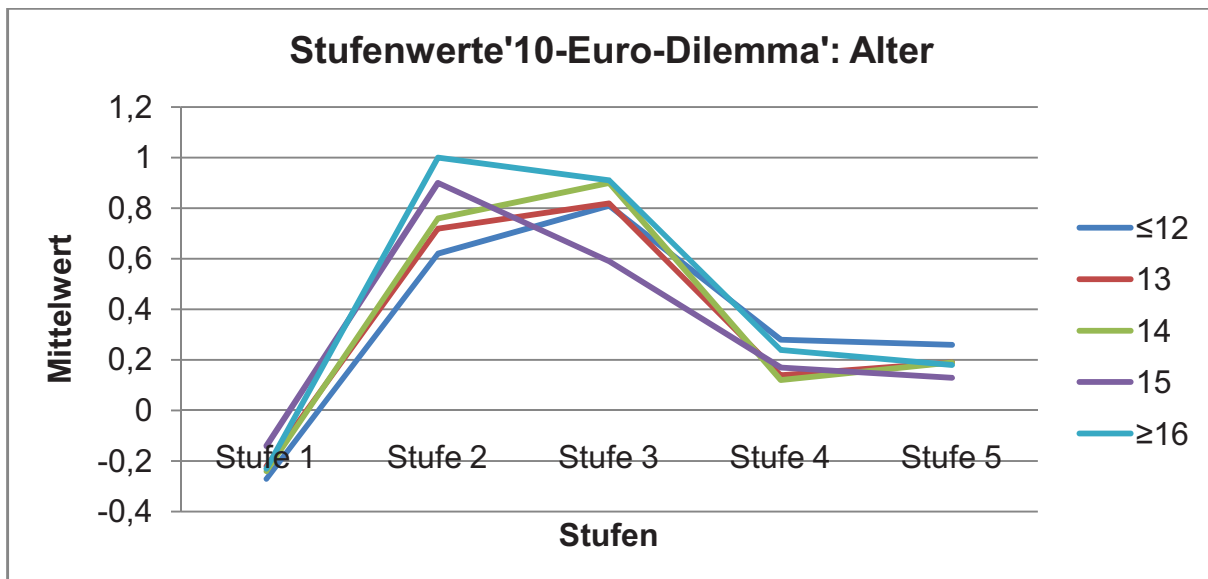


Abbildung 8: Mittelwerte der Stufenwerte der moralischen Urteilskompetenz je Lebensalter für das 10-Euro-Dilemma

Eine geringe Korrelation wird für das 10-Euro-Dilemma nur in Bezug auf die Stufe 2 angezeigt. Hier stellen sich positive Zusammenhänge zum Lebensalter von $r_{pm}=0,176$ ($\alpha=0,01$) und zum Klassenniveau von $r_s=0,152$ ($\alpha=0,01$) heraus, wie es auch die oben wiedergegebene Abbildung zeigt. So stimmen die jüngeren Schüler/innen den Argumenten der Stufe 2 etwas weniger zu als die älteren. Bezüglich aller weiteren Einflussfaktoren können keine wesentlichen Zusammenhänge konstatiert werden.

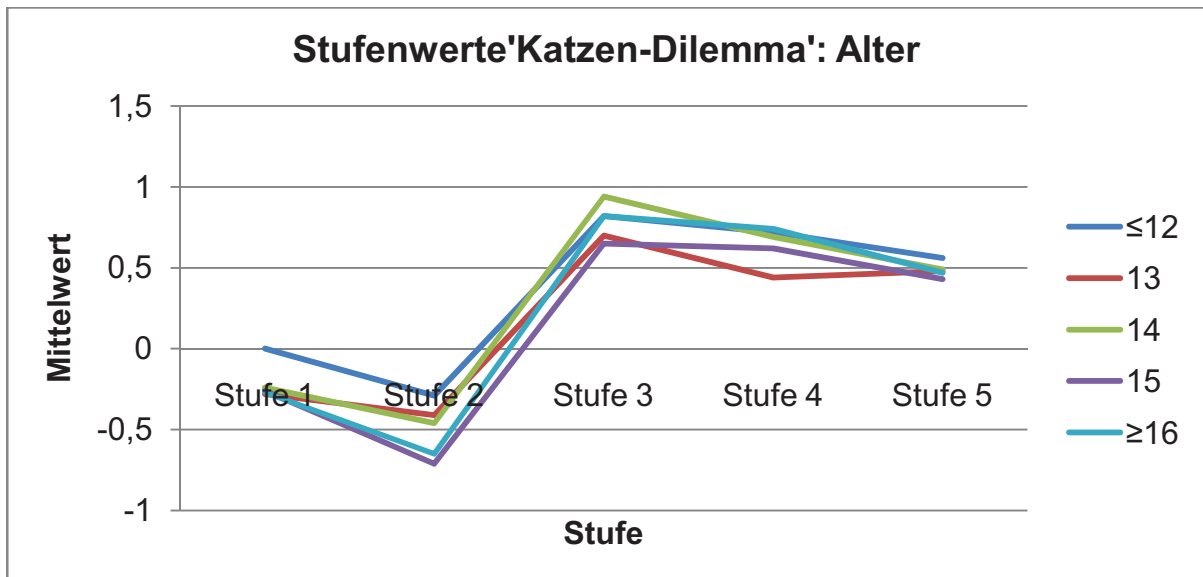


Abbildung 9: Mittelwerte der Stufenwerte der moralischen Urteilskompetenz je Lebensalter für das Katzen-Dilemma

Anhand der Abbildung 9 ist bereits zu erwarten, dass für die Stufenwerte des Katzen-Dilemmas zum Faktor des Lebensalters eine geringe negative Korrelation für die Stufe 2 ($r_{pm}=-0,189$; $\alpha=0,01$) ausgewiesen wird, die sich anhand des Faktors des Klassenniveaus noch etwas stärker darstellt ($r_s=-0,232$; $\alpha=0,01$). Zudem wird eine geringe negative Korrelation für den Einfluss des Klassenniveaus zur Stufe 1 ($r_s=-0,130$; $\alpha=0,05$) ausgegeben. Nach Betrachtung der Mittelwerte kann resümiert werden: Je älter die Schüler/innen sind, bzw. je höher das Klassenniveau ist, desto weniger stimmen sie den Argumenten der Stufe 1 und v.a. derjenigen der Stufe 2 zu.

Bei weiterer Aufteilung der Daten des Katzen-Dilemmas zum Einfluss des Alters nach dem Faktor der Schulform werden folgende Korrelationen zu den Stufen 1 und 2 sichtbar:

Tabelle 40: Korrelationen zwischen den Stufen 1 und 2 des moralischen Urteils und dem Klassenniveau sowie dem Lebensalter je Schulform

		Stufe 1	Stufe 2
Gymnasium	Klasse (r_s)	-0,205*	-0,341**
	Alter (r_{pm})	-0,214*	-0,338**
Realschule	Klasse (r_s)	-0,089	-0,223*
	Alter (r_{pm})	-0,001	-0,190*
Hauptschule	Klasse (r_s)	-0,105	-0,130
	Alter (r_{pm})	-0,111	-0,104

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant;

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

Die Tabelle weist – zusätzlich bestätigt durch die Mittelwertberechnung – aus, dass die Argumente der unteren beiden Stufen mit steigendem Bildungsgrad sowie steigendem Lebensalter (für den Faktor Klasse gelten ähnliche Werte) stärker abgelehnt werden. Nach zusätzlicher Datenunterteilung gemäß dem Geschlecht sind diese Zusammenhänge eher den Mädchen als den Jungen zuzuweisen. Für die getrennte Ausweisung der Stufenwerte anhand des alleinigen Faktors des Geschlechts sind keine Korrelationen zu verzeichnen.

Für den Faktor der Gläubigkeit zeigen sich nur für die gläubigen Schüler/innen Korrelationen zur Stufe 2, welche für das Klassenniveau mit $r_s=-0,268$ ($\alpha=0,01$) stärker ausfallen als für das Lebensalter. Der Mittelwertvergleich belegt, dass die gläubigen Schüler/innen mit steigendem Lebensalter die Argumente der Stufe 2 etwas stärker ablehnen als die nicht-gläubigen Schüler/innen. Bezüglich des Faktors der Religion werden ebenfalls negative Korrelationen zum Klassenniveau für Stufe 2 (für das Alter fallen diese leicht niedriger aus) herausgestellt, die für die evangelischen Schüler/innen etwas stärker ausgeprägt sind als für die katholischen Schüler/innen.

Die vorgefundenen Ergebnisse zeigen v.a., dass in allen Alterskohorten relativ homogen, aber umso mehr Dilemma bezogen und hier je nach Thema auch schul- und erst in diesem Rahmen altersbezogen geantwortet wurde. Für den C-Wert wird sichtbar, dass die Abhängigkeit nicht so sehr vom Alter, sondern eher vom Klassenniveau bestimmt wird.

6.4.5.2 Prüfung der Hypothesen-Gruppe 3: Bildung

H3 Die Kompetenz der Emotionsregulation⁹⁹ und der Grad der Bildung korrelieren positiv.

Die Korrelationsberechnung konstatiert bei Betrachtung der Mittelwerte für die Phasen der Emotionsregulation in Abhängigkeit von der Schulform eine geringe positive Korrelation für die Phase 4A von $r_{pb}=0,135$ ($\alpha=0,05$) sowie eine etwas stärkere negative Korrelation für die Phase 4B von $r_{pb}=-0,186$ ($\alpha=0,01$).

Aus diesen Ergebnissen sowie einem vorgenommenen Mittelwertvergleich kann geschlossen werden, dass die Regulationsstrategien der Phase 4A von den Schüler/innen mit niedrigerem Bildungsgrad etwas bevorzugter genutzt werden als von den Schüler/innen mit höherem Bildungsniveau. Für die Phase 4B gilt der umgekehrte Fall: Sie wird von den Schüler/innen mit höherem Bildungsgrad bevorzugter verwendet als von jenen mit niedrigerem Bildungsniveau. An folgender Darstellung ist allerdings zu erkennen, dass der Unterschied v.a. zwischen den Schüler/innen der Hauptschule zu denen der Realschule und des Gymnasiums liegt:

⁹⁹ Phase 2: größtenteils noch interpersonelle Regulation/Phase 3: Formwechsel der Regulationsmittel (mentaler Einsatz)/Phase 4A: Ausrichtung an Peers (Bewertungen Gleichaltriger)/Phase 4B: Selbststeuerungskompetenz ausbilden (zukunftsorientiert)/ Phase 5: Bezugsgröße der Emotionsentwicklung (verfeinern, positiver regulieren).

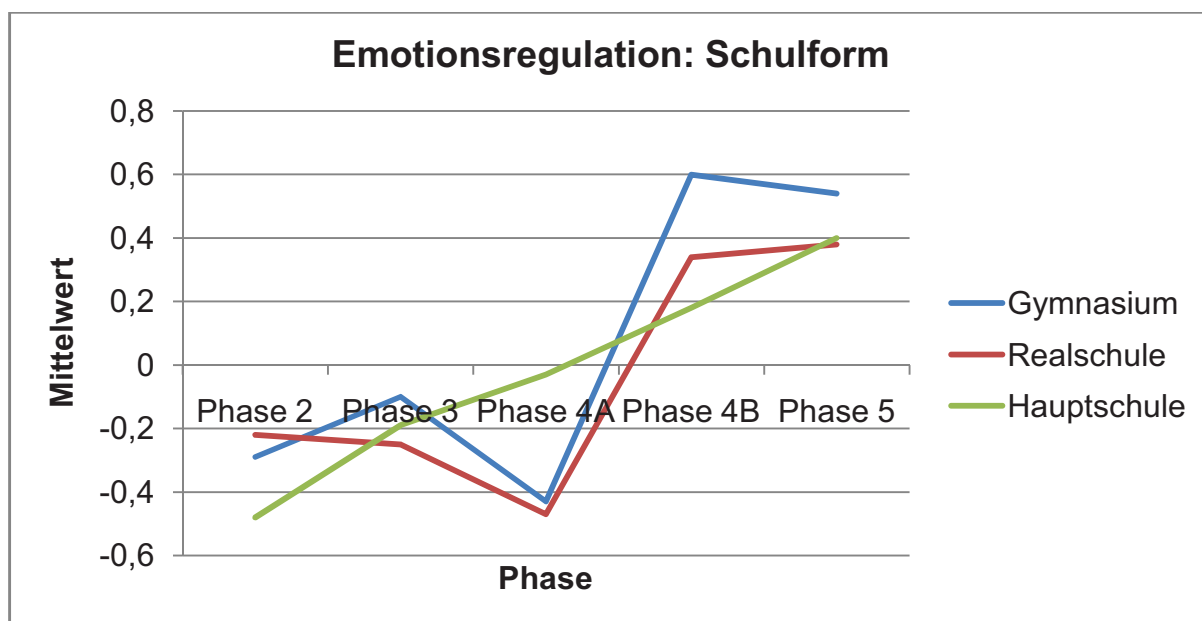


Abbildung 10: Mittelwerte der Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation je Schulform

Es zeigt sich an der Abbildung 10, dass die Schüler/innen der Hauptschule die Regulationsstrategie der Phase 4A am stärksten und die der Phase 4B am geringsten anwenden, während dies für die Realschüler/innen und Gymnasiast/innen der umgekehrte Fall ist.

Für die weitere Ausweisung des Zusammenhangs zwischen den Phasen der Emotionsregulation und den drei untersuchten Schulformen nach dem Geschlecht wird für die Mädchen eine negative Korrelation zur Phase 4B herausgestellt ($r_{pb}=-0,205$; $\alpha=0,01$). Für die Jungen wird ebenfalls ein negativer Zusammenhang zur Phase 4B ($r_{pb}=-0,175$; $\alpha=0,5$) sowie eine positive Korrelation zur Phase 4A ($r_{pb}=0,162$; $\alpha=0,05$) deutlich. Der Mittelwertvergleich belegt, dass mit steigender Bildung die Phase 4B-Strategien vermehrt genutzt werden. Bezüglich der Phase 4A-Items zeigt sich ein Bildungsunterschied nur für die Jungen. Sie lehnen die Phase 4A-Items insgesamt eher ab – dies zeigt sich allerdings am stärksten bei den Realschülern und Gymnasiasten und am geringsten bei den Jungen der Hauptschule. Bezüglich der zusätzlichen Ausweisung nach dem Klassenniveau, der Gläubigkeit und der Religion werden keine bedeutenden Auffälligkeiten sichtbar.

Bei einer getrennten Betrachtung der Emotionen in Bezug auf Korrelationen zur Schulform offenbart sich das gleiche Bild, das schon in der

oben stehenden Gesamtbetrachtung zu sehen war, wobei die Korrelationen zu Phase 4B eher auf der Emotion Angst liegen ($r_{pb}=-0,204$; $\alpha=0,01$) und die der Phase 4A auf die Emotion Wut ($r_{pb}=0,182$; $\alpha=0,01$) entfallen. Die Ausweisung der Mittelwerte zeigt wiederum, dass der größte Unterschied zu den Schüler/innen der Hauptschule liegt und die Werte der Realschüler/innen und der Gymnasiast/innen eher ähnlich (für die Schüler/innen des Gymnasiums leicht stärker) ausfallen. So kann resümiert werden, dass in Bezug auf die Emotion Angst die Schüler/innen der Realschule aber v.a. des Gymnasiums die Regulationsstrategie der Phase 4B stärker nutzen als diejenigen der Hauptschule. An den Ergebnissen zur Emotion Wut ist zu erkennen, dass die Schüler/innen der Realschule, aber v.a. des Gymnasiums, die Regulationsstrategien der Phase 4A stärker ablehnen, als die Schüler/innen der Hauptschule. Nach getrennter Darstellung der Faktoren Geschlecht, Klassenniveau und Alter können keine weiteren bedeutenden Ergebnisse festgestellt werden.

Nach Ausweisung der Faktoren Religion und Gläubigkeit werden die bisherigen Ergebnisse des Unterschiedes der Schulformen bestätigt. Zudem wird aufgezeigt, dass bezüglich der Emotion Wut die Korrelation zur Phase 4A lediglich für die evangelischen ($r_{pb}=0,363$; $\alpha=0,01$) bzw. die gläubigen Schüler/innen ($r_{pb}=0,200$; $\alpha=0,01$) signifikant ist. In Bezug auf die Emotion Angst wird hingegen sichtbar, dass es zur Phase 4B für die katholischen Schüler/innen eine Korrelation festzustellen gilt ($r_{pb}=-0,179$, $\alpha=0,01$), die bei getrennter Betrachtung der gläubigen und nicht-gläubigen katholischen Schüler/innen für die nicht-gläubigen stärker ausfällt ($r_{pb}=-0,269$, $\alpha=0,01$).

Mit Vorsicht könnte aus den bisherigen Ergebnisse zur Bildungsabhängigkeit der Kompetenz der Emotionsregulation resümiert werden: Je höher das Bildungsniveau ist, desto häufiger werden die Emotionen im Hinblick auf die Zukunft reguliert. Im Umkehrschluss könnte formuliert werden: Je niedriger das Bildungsniveau ist, desto häufiger werden die Emotionen im Hinblick auf die Peers reguliert. Ebenso kann nur vermutet werden, dass es Unterschiede zwischen den beiden abgefragten

Emotionen – und hier auch bezogen auf die Religionszugehörigkeit bzw. die Gläubigkeit – gibt.

H3a Die moralische Urteilskompetenz¹⁰⁰ und der Grad der Bildung korrelieren positiv.

Die Stufenwerte des moralischen Urteils zeigen eine leicht positive Korrelation ($r_{pb}=0,120$; $\alpha=0,05$) zwischen der Stufe 2 und dem Faktor der Schulform, während die Stufe 4 eine leicht negative Korrelation zu dieser Variable aufweist ($r_{pb}=-0,123$; $\alpha=0,05$). Das könnte bedeuten: Je niedriger der Bildungsgrad, desto mehr wird Stufe 2 zugestimmt, und je höher das Bildungsniveau, desto mehr wird Stufe 4 zugestimmt. Dies findet anhand der folgenden Abbildung 11 seine Bestätigung:

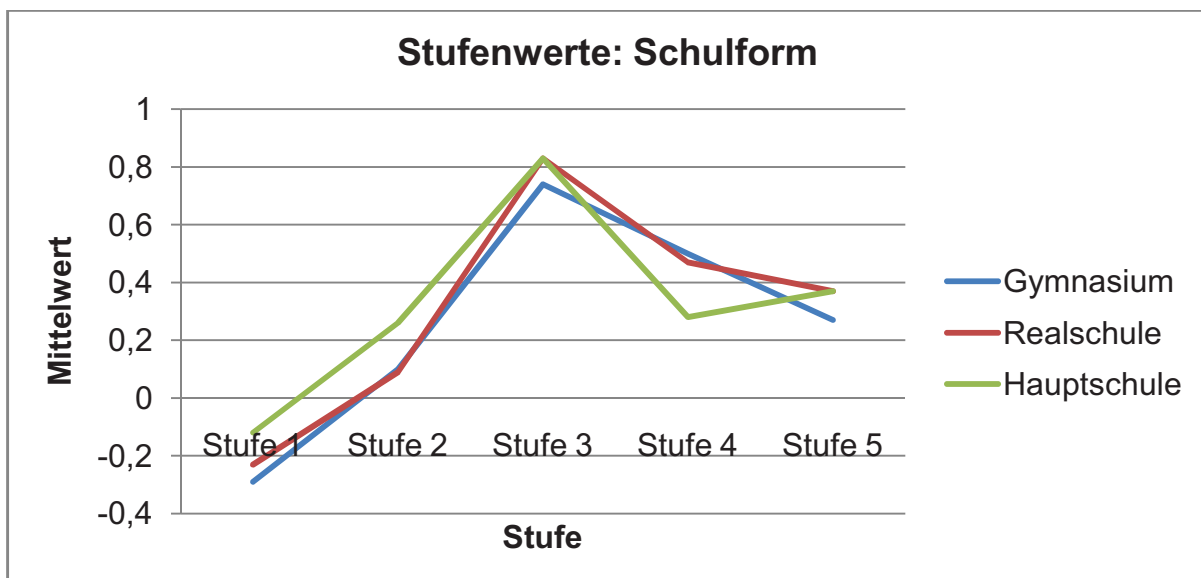


Abbildung 11: Mittelwerte der Stufen der moralischen Urteilskompetenz je Schulform

Dieses Bild zeigt sich auch bei der Ausdifferenzierung nach den Faktoren Alter, Klasse, Religion und Geschlecht. Einzig auffällig ist, dass nach Trennung der gläubigen und nicht-gläubigen Schüler/innen jene, die angeben gläubig zu sein, eine positive Korrelation zu Stufe 2 von

¹⁰⁰ Stufe 1: Urteil an Strafe und Gehorsam/ Stufe 2: Urteil am instrumentellen Austausch, am Zweck orientiert/Stufe 3: Urteil an nahem Umfeld (Beziehungen, Konformität)/Stufe 4: Urteil an der Erhaltung des Systems orientiert (Gesetze, Verantwortung, Pflichten)/Stufe 5: Urteil am Sozialvertrag orientiert.

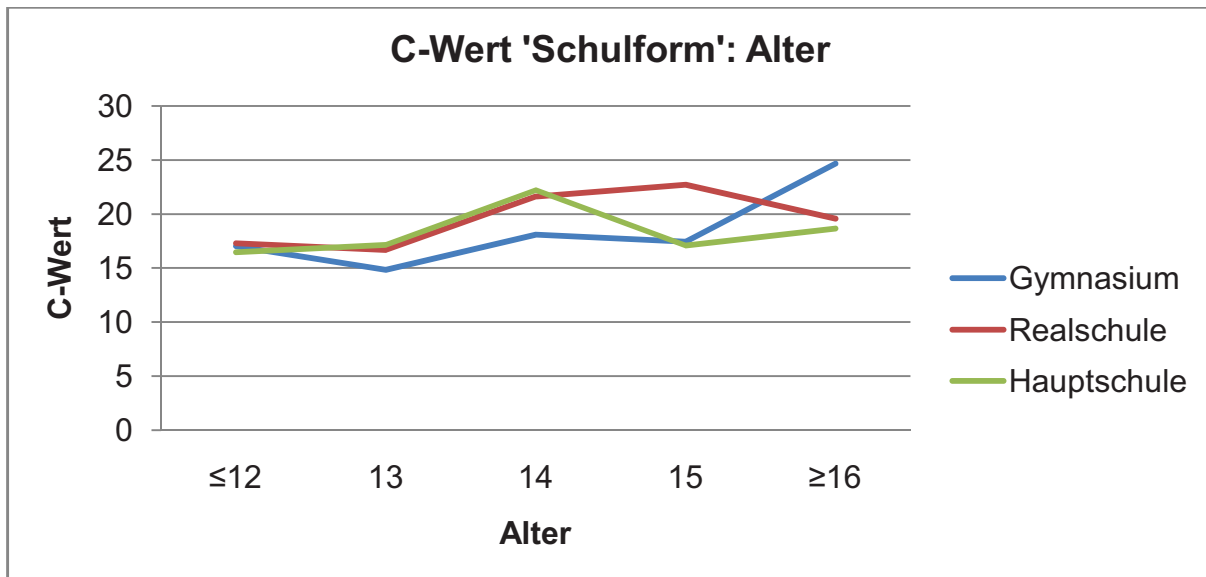
$r_{pb}=0,200$ ($\alpha=0,01$) aufweisen; dies bedeutet, dass die Stufe 2 mit steigendem Bildungsgrad von den gläubigen Schüler/innen etwas stärker abgelehnt wird. Einen solchen bildungsgradabhängigen Unterschied weisen die nicht-gläubigen Schüler/innen nicht auf.

Für das 10-Euro-Dilemma können keine Korrelationen bezüglich der Schulform festgestellt werden, auch nicht nach Ausweisung des Geschlechts, des Alters, der Klassenzugehörigkeit, der Religionszugehörigkeit und der Gläubigkeit.

Im Fall des Katzen-Dilemmas sind insgesamt auch nur geringe Korrelationen für die Stufe 2 von $r_{pb}=0,161$ ($\alpha=0,01$) und die Stufe 4 von $r_{pb}=-0,115$ ($\alpha=0,05$) zu errechnen. Die Schüler/innen mit geringerem Bildungsgrad stimmen somit den Argumenten der Stufe 2 etwas stärker zu als diejenigen mit höherem Bildungsniveau, welche wiederum den Argumenten der Stufe 4 minimal stärker zustimmen, was der Mittelwertvergleich belegt. Bei getrennter Darstellung der Korrelationsberechnungen für die Geschlechter zeigt sich, dass v.a. die Mädchen mit niedrigerem Bildungsgrad den Argumenten der Stufe 2 stärker zustimmen ($r_{pb}=0,225$; $\alpha=0,01$) als diejenigen mit höherem Bildungsniveau, was bereits oben in der Gesamtbetrachtung angeklungen war. Für die Faktoren Klasse, Alter, Religion und Gläubigkeit werden keine weiteren bedeutenden Korrelationen sichtbar.

Bezüglich des C-Werts konnte – auch nach getrennter Ausweisung beider Dilemmata und unter Hinzunahme der Faktoren Geschlecht, Klassenniveau, Alter, Religion und Gläubigkeit – keinerlei Korrelation festgestellt werden. Bei graphischer Betrachtung der Mittelwerte stellen sich allerdings interessante Unterschiede in der Entwicklung heraus. Insgesamt liegt der C-Wert der Schüler/innen des Gymnasiums bei $C=18,23$, der Schüler/innen der Hauptschule bei $C=18,61$ und der Schüler/innen der Realschule bei $C=19,48$. Die Werte, unterteilt nach dem Lebensalter¹⁰¹, zeigen folgendes Bild:

¹⁰¹ Durch diese Datenaufteilung wird das Minimum der Stichprobe von $N=64$ grob unterschritten, weshalb diese Ergebnisse einer weiteren Überprüfung bedürfen.



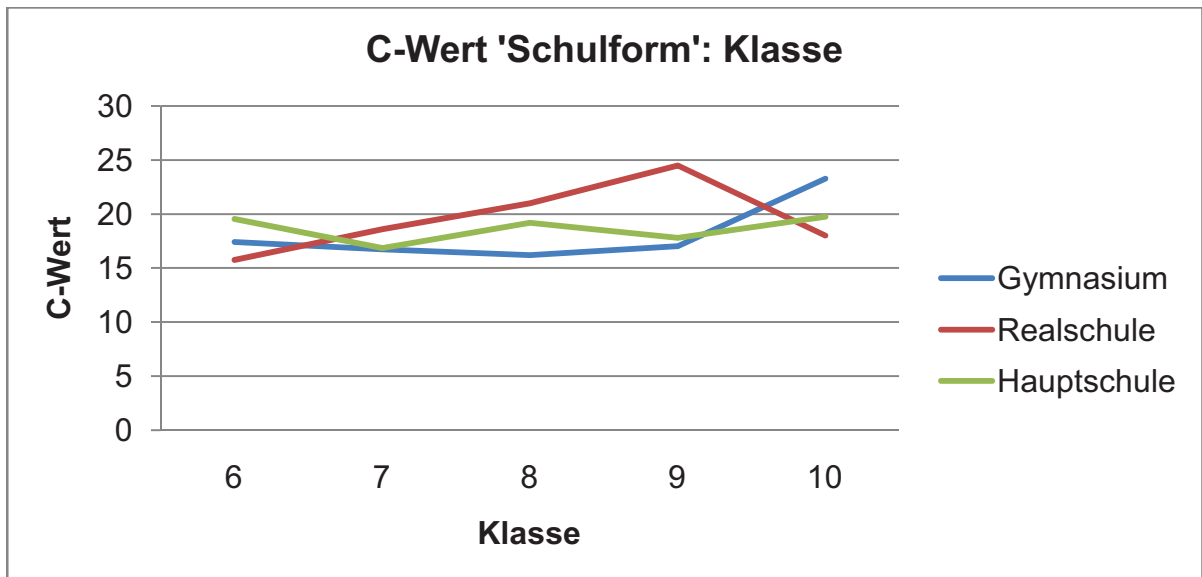
(Gymnasium: ≤12: N=33; 13: N=14; 14: N=15; 15: N=24; ≥16: N=17; Realschule: ≤12: N=32; 13: N=20; 14: N=27; 15: N=20; ≥16: N=17; Hauptschule: ≤12: N=15; 13: N=24; 14: N=26; 15: N=15; ≥16: N=28)

Abbildung 12: Mittelwerte des C-Wertes der moralischen Urteilskompetenz nach Schulform je Lebensalter

Abbildung 12 zeigt, dass bei den Realschüler/innen und Hauptschüler/innen ab dem 14. bzw. 15. Lebensjahr der C-Wert absinkt (RS: C=21,1; HS: C=18,7), während er bei den Schüler/innen des Gymnasiums auf C=24,7 ansteigt. So liegt der Unterschied bei den ≥16-jährigen Schüler/innen von der Hauptschule zum Gymnasium bei sechs Punkten. Deutlich wird der Bildungsunterschied auch am Einflussfaktor des Klassenniveaus¹⁰²:

102

s.o.



(Gymnasium: 6: N=21; 7: N=20; 8: N=20; 9: N=20; 10: N=22; Realschule: 6: N=28; 7: N=21; 8: N=27; 9: N=19; 10: N=21; Hauptschule: 6: N=21; 7: N=23; 8: N=24; 9: N=20; 10: N=21)

Abbildung 13: Mittelwerte des C-Wertes der moralischen Urteilskompetenz nach Schulform je Klassenniveau

Anhand der Abbildung 13 ist zu erkennen, dass die Realschüler/innen den höchsten C-Wert ($C=24,51$) in der neunten Klasse erreichen, dieser aber in der zehnten Klasse rapide absinkt ($C=18,74$). Dagegen schwanken die C-Werte der Schüler/innen der Hauptschule zwischen $C=16,85$ und $C=19,75$. Die Schüler/innen des Gymnasiums halten sich von der sechsten bis zur neunten Klasse bei C-Werten zwischen $C=16,22$ und $17,42$, bis in der zehnten Klasse der Anstieg auf $C=23,29$ erfolgt.

Dies können entweder zufällige oder eben per Signifikanz nicht messbare Fälle sein. Werden allerdings die Schlüsse der Prüfung des C-Wertes in Abhängigkeit von den Faktoren Lebensalter und Klassenniveau hinzugezogen (vgl. 6.4.4.1), stellen die vorgefundenen Ergebnisse interessante und in der Theorie bereits angedeutete Ergebnisse dar, was in Punkt 6.5.1 näher erläutert wird.

6.4.5.3 Prüfung der Hypothesen-Gruppe 4: Geschlecht

H4 In der Kompetenz der Emotionsregulation¹⁰³ unterscheiden sich die Geschlechter.

Für die Phasen der Emotionsregulation werden in Bezug auf die Variable des Geschlechts Korrelationen (alle: $\alpha=0,01$) für Phase 2: $r_{pb}=-0,320$, Phase 3: $r_{pb}=0,166$ und Phase 4A: $r_{pb}=-0,485$ errechnet.

Anhand der zusätzlichen Ausweisung der Mittelwerte kann abgeleitet werden: Die Mädchen bevorzugen stärker als die Jungen die Regulationsstrategien der Phasen 2 und v.a. 4; die Jungen dagegen präferieren leicht stärker als die Mädchen jene der Phase 3, wie auch an nachstehender Abbildung 14 zu sehen ist:

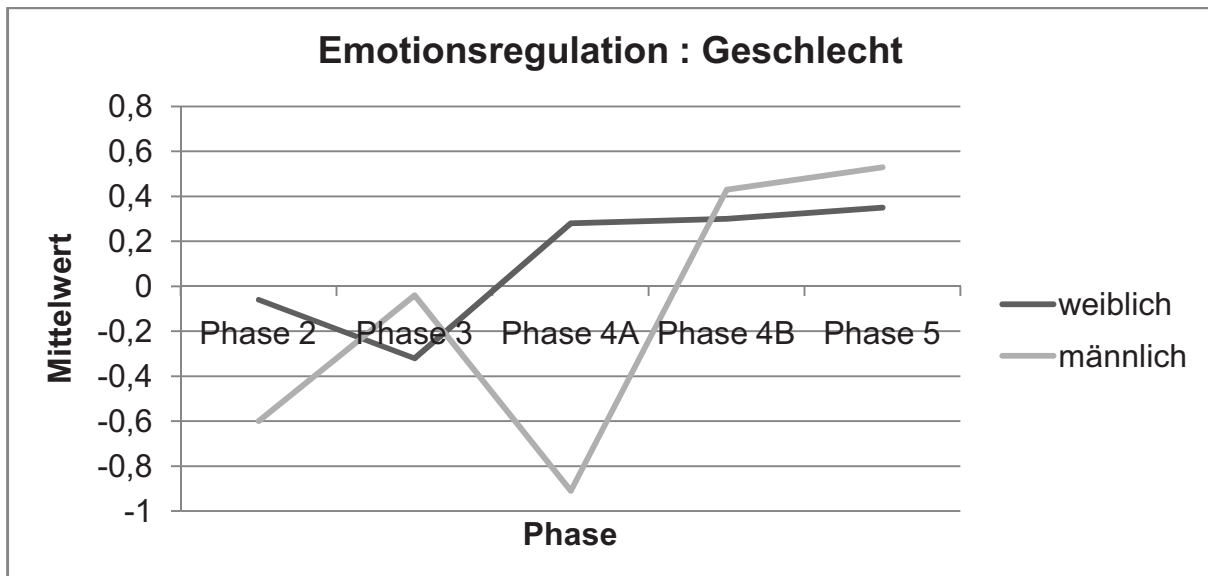


Abbildung 14: Mittelwerte der Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation nach dem Geschlecht

Auch bei getrennter Betrachtung der Schulformen (mittels des Korrelationskoeffizienten r_{pb}) zeigen sich Unterschiede bezüglich der Variablen des Geschlechts, wie die folgende Tabelle zeigt:

¹⁰³ Phase 2: größtenteils noch interpersonelle Regulation/Phase 3: Formwechsel der Regulationsmittel (mentaler Einsatz)/Phase 4A: Ausrichtung an Peers (Bewertungen Gleichaltriger)/Phase 4B: Selbststeuerungskompetenz ausbilden (zukunftsorientiert)/Phase 5: Bezugsgröße der Emotionsentwicklung (verfeinern, positiver regulieren).

Tabelle 41: Korrelationen zwischen den Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation und dem Geschlecht je Schulform

	Phase 2	Phase 3	Phase 4A	Phase 4B	Phase 5
Gymnasium	-0,423**	0,071	-0,510**	0,065	0,136
Realschule	-0,259**	0,209*	-0,481**	0,032	0,123
Hauptschule	-0,313**	0,216*	-0,467**	0,102	0,026

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Belegt anhand eines zusätzlich durchgeführten Mittelwertvergleichs, steht fest: Die Zustimmung zu den Regulationsstrategien der Phasen 2 und 4A ist bei den Mädchen des Gymnasiums leicht stärker ausgeprägt als bei den Schülerinnen der Realschule und der Hauptschule. Demgegenüber zeigt es sich, dass die Jungen der Realschule und der Hauptschule eine stärkere Zustimmung zu den Strategien der Phase 3 zeigen, die bei den Jungen des Gymnasiums nicht festzustellen ist. Die Strategien der Phase 3 werden folglich von Jungen und Mädchen des Gymnasiums gleichermaßen verwendet. Bezüglich der Phasen 2 und 4 zeigt sich für die Mädchen und Jungen des Gymnasiums der stärkste Geschlechtsunterschied.

Die Korrelationsberechnung für die Phasen der Emotionsregulation in Abhängigkeit vom Geschlecht weist nach zusätzlicher Einteilung der Klassenniveaus¹⁰⁴ (überprüft durch den Mittelwertvergleich) aus, dass der Geschlechtsunterschied bezüglich der Phase 4A mit steigendem Klassenniveau stärker wird (angezeigt wird der Korrelationskoeffizient r_{pb}):

¹⁰⁴ Für den Faktor Alter fallen diese ähnlich aus, weshalb hier nur das Ergebnis nach Klassenniveaus dargestellt wird.

Tabelle 42: Korrelationen zwischen den Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation und dem Geschlecht je Klassenniveau

	Phase 2	Phase 3	Phase 4A	Phase 4B	Phase 5
Klasse 6	-0,463**	0,271	-0,349**	-0,004	-0,045
Klasse 7	-0,096	0,075	-0,410**	0,020	0,168
Klasse 8	-0,090	0,171	-0,487**	0,008	0,017
Klasse 9	-0,432**	0,254	-0,614**	0,236	0,207
Klasse 10	-0,498**	0,209	-0,531**	0,141	0,238

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Zusätzlich wird deutlich, dass in der sechsten Klasse die Mädchen die Strategien der Phase 2 stärker nutzen als die Jungen. Dieser Unterschied verfällt in der siebten und achten Klasse und ab der neunten Klasse gewinnt er wieder an Bedeutung. Dieser Umstand wird im Folgenden näher anhand der separierten Darstellung der beiden Emotionen betrachtet.

Die Berechnungen für die Faktoren Religion und Gläubigkeit zeigen, dass es hier keinen bedeutenden Geschlechtsunterschied herauszustellen gilt.

Bei getrennter Betrachtung der beiden Emotionen fallen die Korrelationen für die Emotion Wut ebenfalls bezüglich der Phase 4A mit $r_{pb} = -0,401$ ($\alpha = 0,01$) und der Phase 2 mit $r_{pb} = -0,111$ ($\alpha = 0,05$) aus. Die Mädchen geben folglich häufiger an, diese Regulationsstrategie zu nutzen als die Jungen. Dieser Geschlechtsunterschied zeigt sich auch hier wieder mit steigendem Bildungsniveau ausgeprägter, wie bereits oben zu sehen war; eine Korrelation in Bezug auf die Phase 3 ist aber nicht festzustellen. Für die Phasen der Emotionsregulation in Abhängigkeit vom Geschlecht und der zusätzlichen Einteilung der Daten nach dem Klassenniveau¹⁰⁵ werden für den Korrelationskoeffizienten r_{pb} die folgenden Werte ausgegeben:

¹⁰⁵ Siehe oben

Tabelle 43: Korrelationen zwischen den Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation und dem Geschlecht je Klassenniveau für die Emotion Wut

	Phase 2	Phase 3	Phase 4A	Phase 4B	Phase 5
Klasse 6	-0,309**	0,228	-0,230	-0,042	-0,060
Klasse 7	-0,008	-0,030	-0,365**	0,039	0,148
Klasse 8	0,190	-0,002	-0,424**	0,023	-0,096
Klasse 9	-0,220	0,154	-0,522**	0,245	0,151
Klasse 10	-0,251*	0,079	-0,458**	0,339**	0,213

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

In der sechsten Klasse werden somit die Strategien der Phase 2 von den Mädchen stärker bevorzugt als von den Jungen, während sich dies ab der siebten Klasse hin zu Phase 4A verändert und mit steigender Klassenstufe zunimmt. Mittels der dargestellten Daten der Phase 4B kann zudem abgelesen werden, dass die Strategien dieser Phase im Unterschied zu den Mädchen von den Jungen mit steigender Klassenstufe stärker bevorzugt werden, was ab der zehnten Klasse einen hoch signifikanten Wert berechnen lässt. Für die Phase 2 zeigt sich eine ähnliche Auffälligkeit wie schon in der Gesamtbetrachtung, allerdings etwas abgeschwächer (s.o.). Für die Unterscheidung nach den evangelischen und katholischen Schüler/innen sowie auch den gläubigen und nicht-gläubigen werden keine bedeutenden Ergebnisse erkennbar.

In Bezug auf die Regulationsstrategien der Emotion Angst in Abhängigkeit vom Geschlecht werden insgesamt Korrelationen (alle: $\alpha=0,01$) für

Phase 2 von $r_{pb}=-0,389$,

Phase 3 von $r_{pb}=0,205$ und

Phase 4A von $r_{pb}=-0,484$

errechnet. Wie die Betrachtung der Mittelwerte bestätigt, bevorzugen die Mädchen somit die Strategien der Phasen 2 und 4 und die Jungen leicht stärker als die Mädchen die der Phase 3. Bezüglich der getrennten Betrachtung der Schulformen wird für die Phase 3 deutlich, dass die bevorzugte Nutzung dieser Strategien eher bei den Jungen der Hauptschule liegt.

In Bezug auf die Aufteilung der Daten nach dem Klassenniveau¹⁰⁶ und der Berechnung des Korrelationskoeffizienten r_{pb} fallen die Zusammenhänge der Phasen der Emotionsregulation in Abhängigkeit vom Geschlecht ähnlich wie schon zur Emotion Wut (allerdings etwas stärker) aus. Zudem zeigt sich ein Geschlechtsunterschied in der Nutzung der Strategien der Phase 3, die ab der achten Klasse stärker von den Jungen als von den Mädchen genutzt werden:

Tabelle 44: Korrelationen zwischen den Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation und dem Geschlecht je Klassenniveau für die Emotion Angst

	Phase 2	Phase 3	Phase 4A	Phase 4B	Phase 5
Klasse 6	-0,434**	0,174	-0,398**	0,035	-0,014
Klasse 7	-0,157	0,149	-0,331**	-0,002	0,135
Klasse 8	-0,316**	0,245*	-0,473**	0,009	0,109
Klasse 9	-0,474**	0,278*	-0,662**	0,164	0,232
Klasse 10	-0,511**	0,249*	-0,489**	-0,053	0,150

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Die zusätzliche Trennung nach gläubigen und nicht-gläubigen Schüler/innen sowie die Aufteilung nach der Religionszugehörigkeit zeigt hier das gleiche Bild wie zur Emotion Wut.

Insgesamt belegen alle hier dargestellten Berechnungen, dass Mädchen sich eher der Strategien der Phasen 2 und 4A – folglich der interpersonellen Regulationsstrategien – bedienen, während Jungen eher Korrelationen zu Phase 3-Strategien und – bezüglich der Emotion Wut ab der zehnten Klasse – auch zu Phase 4B-Strategien – d.h. den intrapersonellen Regulationsstrategien – aufweisen, was durch die Schulform, das Lebensalter bzw. Klassenniveau und auch die betreffende Emotion beeinflusst wird.

Die Phase 3-Strategien werden folglich eher von Jungen der Real- und Hauptschule genutzt, während die Mädchen des Gymnasiums stärker die Strategien der Phasen 2 und 4A präferieren. Zudem zeigt sich die ausgeprägtere und eben geschlechtsspezifische Nutzung auch anhand

¹⁰⁶ Siehe oben

des Faktors der steigenden Klassenniveaus: Je höher das Klassenniveau ist, desto stärker sind die Unterschiede der Geschlechter in der Nutzung. Bezüglich der getrennten Betrachtung der beiden Emotionen wird erkennbar, dass der Geschlechtsunterschied sich am deutlichsten für die Emotion Angst zeigt, was v.a. in der Nutzung der Strategien der Phase 2 seitens der Mädchen und der Nutzung der Strategien der Phase 3 durch die Jungen zu erkennen ist. In Bezug auf die Emotion Wut wird allerdings für die Jungen eine zusätzliche Korrelation mit steigendem Klassenniveau für die Phase 4B angezeigt; der Geschlechtsunterschied in der Nutzung der Phase 2-Strategien zeigt sich nur in geringem Maße.

Fraglich bleibt, weshalb die Schüler/innen der siebten Klasse keinen signifikanten Geschlechtsunterschied in der Nutzung der Phase 2-Strategien bezüglich der Emotion Angst im Gegensatz zu den Schüler/innen der sechsten Klasse zeigen, was andererseits für die Schüler/innen der achten Klasse dann wieder als signifikant angezeigt wird und sich fortan mit steigendem Klassenniveau auch ausgeprägter darstellt. Auf Vermutungen basierend könnte dies an der in der Pubertät aufkommenden Frage nach der eigenen Identität, und somit auch der Geschlechtsidentität, liegen, worüber aber bisher noch kein hinreichendes Wissen vorhanden ist (vgl. Trautner, 2008, S. 638f). Bekannt ist, dass bereits Kinder bis elf Jahre um geschlechtstypische Merkmale wissen und die Zunahme der Geschlechtsrollenpräferenzen bereits am Ende des Vorschulalters zu beobachten ist (vgl. Trautner, 2008, S. 636f), was den Geschlechtsunterschied der Schüler/innen der sechsten Klasse erklären könnte. Es könnte nach den hier vorliegenden Ergebnissen der Wendepunkt, eben der Beginn der Adoleszenz und der hiermit einhergehenden Auseinandersetzung mit den geschlechtsspezifischen Veränderungen, in der siebten Klasse terminiert werden, mit der vorauszusetzenden Folge, dass die Jugendlichen zunächst überfordert sind (z.B. durch die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich gegebenen Geschlechtsrollen; vgl. Trautner, 2008, S. 639), bevor sie beginnen, sich selbst in einem Rollenbild zu verorten. Dieser Punkt wäre folglich vor dem Beginn der Adoleszenz noch näher zu untersuchen.

H4a In der moralischen Urteilskompetenz¹⁰⁷ unterscheiden sich die Geschlechter.

Für die Stufenwerte der moralischen Urteilskompetenz zeigt die Korrelationsberechnung in Abhängigkeit vom Geschlecht eine geringe negative Korrelation zu Stufe 3-Argumenten ($r_{pb}=-0,132$; $\alpha=0,05$), was vermutlich bedeutet, dass die Mädchen diese leicht stärker bevorzugen als die Jungen. Die folgende Abbildung 15 belegt diese Vermutung und beweist zudem, dass die Mädchen insgesamt allen Stufenargumenten etwas stärker zustimmen als die Jungen.

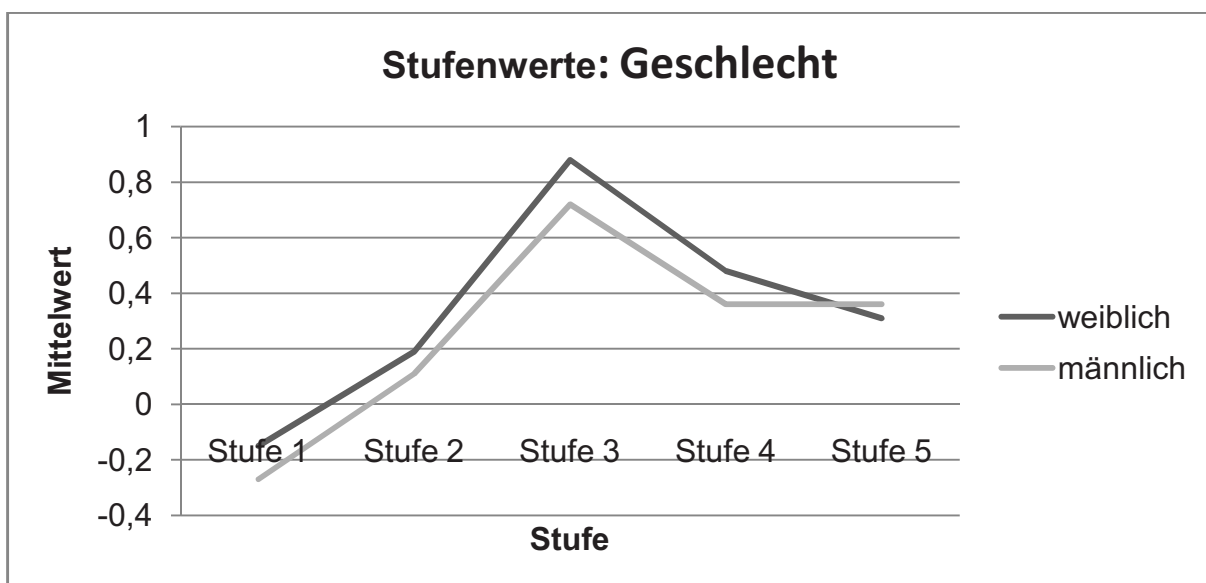


Abbildung 15: Mittelwerte der Stufen der moralischen Urteilskompetenz nach dem Geschlecht

Bei weiterer Aufteilung der Daten nach der Schulform zeigen sich keine bedeutenden Korrelationen. Werden allerdings die Stufenwerte in Abhängigkeit vom Geschlecht getrennt nach dem Alter (für das Klassenniveau fallen diese ähnlich aus) betrachtet, ergeben sich ab der achten Klasse negative Korrelationen, die zunächst auf die Stufe 3 entfallen ($r_{pb}=-0,284$; $\alpha=0,05$) und in der zehnten Klasse dann hauptsächlich für die Stufe 4 ($r_{pb}=-0,409$; $\alpha=0,01$) ausgegeben werden. Die Mittelwert-

¹⁰⁷ Stufe 1: Urteil an Strafe und Gehorsam/Stufe 2: Urteil am instrumentellen Austausch, am Zweck orientiert/ Stufe 3: Urteil an nahem Umfeld (Beziehungen, Konformität)/Stufe 4: Urteil an der Erhaltung des Systems orientiert (Gesetze, Verantwortung, Pflichten)/Stufe 5: Urteil am Sozialvertrag orientiert.

Berechnung belegt die hieraus entstehende Vermutung, dass im Gegensatz zu den Jungen die Mädchen mit steigendem Lebensalter zunächst den Stufe 3-Argumenten und ab der zehnten Klasse sodann den Argumenten der Stufe 4 stärker zustimmen.

Bezüglich des Faktors der Gläubigkeit werden keine Korrelationen festgestellt. Bei getrennter Betrachtung nach dem Einfluss der Religionszugehörigkeit zeigt sich, dass lediglich für die katholischen Schüler/innen eine Korrelation zur Stufe 3 ($r_{pb}=-0,204$, $\alpha=0,01$) ausgewiesen werden kann. Wie die Mittelwerte belegen, stimmen die katholischen Mädchen folglich den Stufe 3-Argumenten etwas stärker zu, als dies für die evangelischen Schüler/innen der Fall ist.

Bei getrennter Betrachtung der Dilemmata lässt sich für die Stufenwerte des 10-Euro-Dilemmas mittels des Faktors des Geschlechts zusätzlich zu geringen negativen Korrelation bezüglich der Stufe 3 ($r_{pb}=-0,119$; $\alpha=0,05$) auch eine Korrelation zu Stufe 2 ($r_{pb}=-0,145$; $\alpha=0,01$) errechnen.

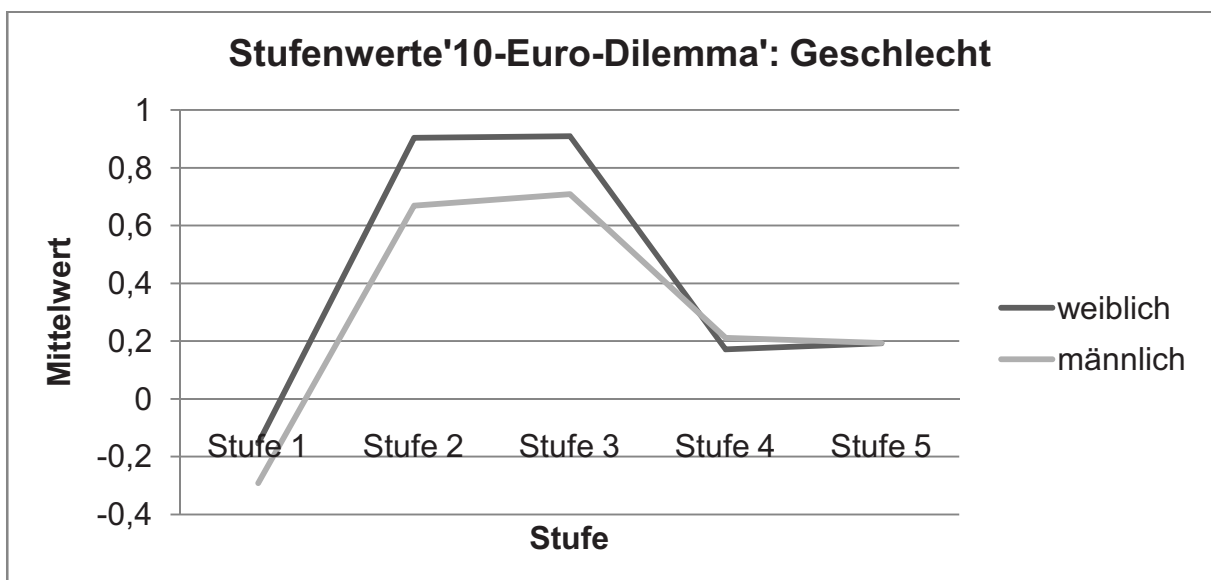


Abbildung 16: Mittelwerte der Stufen der moralischen Urteilskompetenz je Geschlecht für das 10-Euro-Dilemma

Insgesamt ist anhand der Abbildung 16 zu erkennen, dass die Mädchen den Argumenten der Stufe 2 und 3 geringfügig stärker zustimmen als die Jungen. Bei Ausweisung nach der Schulform ergibt sich nur für die

Schüler/innen der Hauptschule in Bezug auf die Stufe 2-Argumente ein negativer Wert von $r_{pb}=-0,230$ ($\alpha=0,05$). Die stärkere Zustimmung zu dieser Stufe liegt folglich, wie auch der Mittelwertvergleich belegt, bei den Mädchen der Hauptschule.

Die Faktoren des Lebensalters und des Klassenniveaus weisen keine bedeutenden Unterschiede für die Geschlechter auf. Für die Faktoren der Gläubigkeit und der Religionszugehörigkeit zeigt sich nur bezüglich der katholischen Schüler/innen eine Korrelation zur Stufe 3 ($r_{pb}=-0,187$; $\alpha=0,01$). Der Mittelwertvergleich belegt, dass die katholischen Mädchen den Argumenten der Stufe 3 leicht stärker zustimmen als die katholischen Jungen.

Bezüglich des Katzen-Dilemmas ist für den Faktor Geschlecht insgesamt eine leicht negative Korrelation zu Stufe 4 von $r_{pb}=-0,152$ ($\alpha=0,01$) ersichtlich, wie es auch an folgender Darstellung zu erkennen ist:

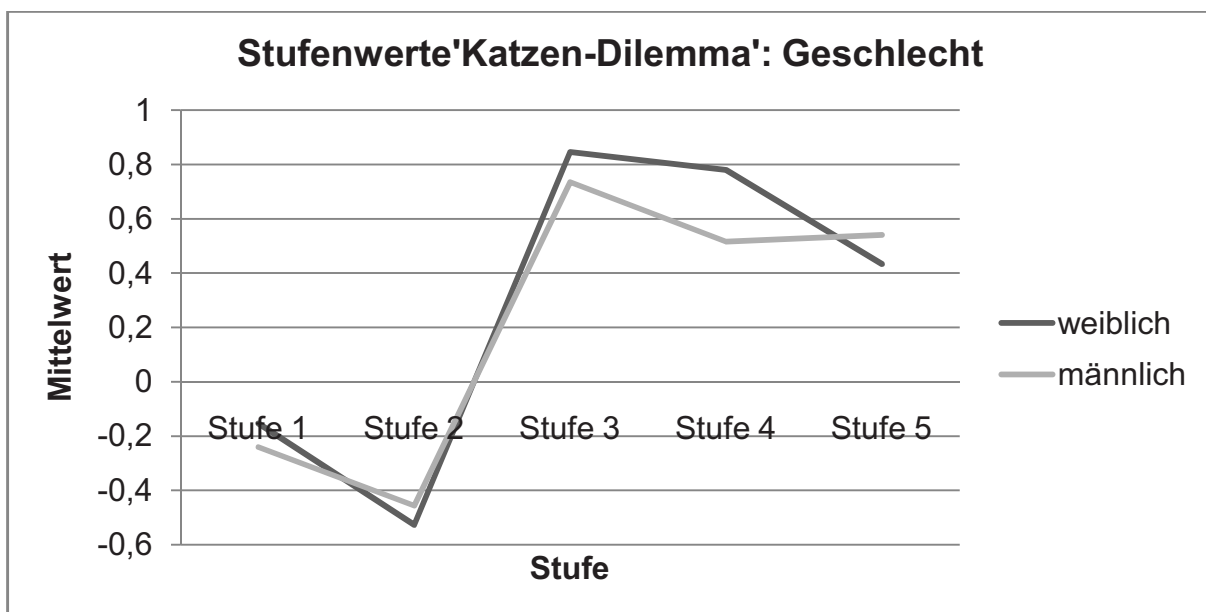


Abbildung 17: Mittelwerte der Stufen der moralischen Urteilskompetenz je Geschlecht für das Katzen-Dilemma

Die zusätzlichen Ausweisungen nach der Schulform und auch nach der Klasse bzw. dem Alter und der Gläubigkeit bringen keine weiteren Erkenntnisse. Die Berechnungen für den Faktor Religion zeigen aber, dass die katholischen Schüler/innen eine Korrelation zur Stufe 4 ($r_{pb}=-0,205$; $\alpha=0,01$) aufweisen. Die katholischen Mädchen stimmen folglich den Argumenten der Stufe 4 etwas stärker zu, als dies für die katholi-

schen Jungen der Fall ist; dies belegen auch die Mittelwerte. Die dargestellten Ergebnisse können insgesamt ein Hinweis darauf sein, dass sich die Mädchen in dieser Untersuchung etwas stärker als die Jungen von dem Faktor der Betroffenheit haben leiten lassen. So zeigt sich eine leicht negative Korrelation zu den Stufen 2 und 3 für das 10-Euro-Dilemma, folglich eine stärkere Zustimmung der Mädchen im Dilemma mit der weiblichen Heldin. Zwar wird ebenso eine negative Korrelation, also eine stärkere Zustimmung der Mädchen, im Katzen-Dilemma mit einem männlichen Helden zu Stufe 4 herausgestellt, jedoch fällt diese geringer aus als beim 10-Euro-Dilemma.

Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass es sich weniger um ein geschlechtsspezifisches Antwortmuster in Bezug auf die Stufenantworten handelt, sondern vielmehr um ein betroffenheitsspezifisches. Weitaus interessanter stellt sich allerdings die Unterscheidung der Stufenantworten der Dilemmata dar, die nach Hinzunahme der Daten aus den Berechnungen der Orientierungsfragen zeigen, dass das 10-Euro-Dilemma als weitaus dilemmatischer eingestuft wird als das Katzen-Dilemma (vgl. 6.4.1). Innerhalb der hier vorliegenden Prüfung konnte zusätzlich die Erkenntnis gewonnen werden, dass die dilemmatischere Geschichte insgesamt niedrigstufiger beantwortet wurde als die Geschichte mit geringerem dilemmatischem Charakter. Das könnte zu der Vermutung führen, dass sich für die hier vorliegende Alterskohorte das Katzen-Dilemma eher nicht eignet, da es für jene Schüler/innen kein Dilemma darstellt, es folglich eher hypothetischen Charakter besitzt und somit nicht die tatsächliche moralische Einstellung widerspiegelt (vgl. 2.5.1), die sich dieser Vermutung folgend aber im 10-Euro-Dilemma zeigt.

Die Berechnung des Zusammenhangs zwischen dem C-Wert und der Variablen des Geschlechts ergibt keinerlei Korrelation; dies entspricht den Forschungsergebnissen Linds (vgl. 2.5.7). Nach Hinzunahme der einzelnen und kombinierten Faktoren Schulform, Klassenniveau, Alter, Religion und Gläubigkeit können ebenfalls keine Korrelationen festgestellt werden.

6.4.5.4 Prüfung der Hypothesen-Gruppe 5: Religion

H5 Die Kompetenz der Emotionsregulation¹⁰⁸ und die Zugehörigkeit zu einer Religion korrelieren positiv.

Für den Faktor der Religion weist die Korrelationsberechnung lediglich einen sehr schwachen negativen Zusammenhang zwischen dieser und der Phase 5 aus ($r_{pb}=-0,126$, $\alpha=0,05$), der sich bei getrennter Betrachtung beider Emotionen derjenigen der Wut zuordnen lässt ($r_{pb}=-0,175$, $\alpha=0,01$). Zur Erinnerung: Der Faktor der Religion wurde wie folgt codiert:

evangelisch	= 1; (N=70)
katholisch	= 2; (N=233)
keine	= 3; (N=15)
andere	= 4; (N=11)

Wie an Abbildung 18 zu sehen sein wird, stimmen die Schüler/innen ‚anderer Religionen‘ den Strategien der Phase 5 am wenigsten zu. Hierbei ist zu beachten, dass es sich, wie bereits erwähnt, um sehr unterschiedliche Stichproben handelt (s.o.), sodass v.a. die Ergebnisse derjenigen, die keiner oder einer anderen als der evangelischen bzw. der katholischen Religion angehören, nicht als gültig betrachtet werden können.

¹⁰⁸ Phase 2: größtenteils noch interpersonelle Regulation/Phase 3: Formwechsel der Regulationsmittel (mentaler Einsatz)/ Phase 4A: Ausrichtung an Peers (Bewertungen Gleichaltriger)/ Phase 4B: Selbststeuerungskompetenz ausbilden (zukunftsorientiert)/ Phase 5: Bezugsgröße der Emotionsentwicklung (verfeinern, positiver regulieren).

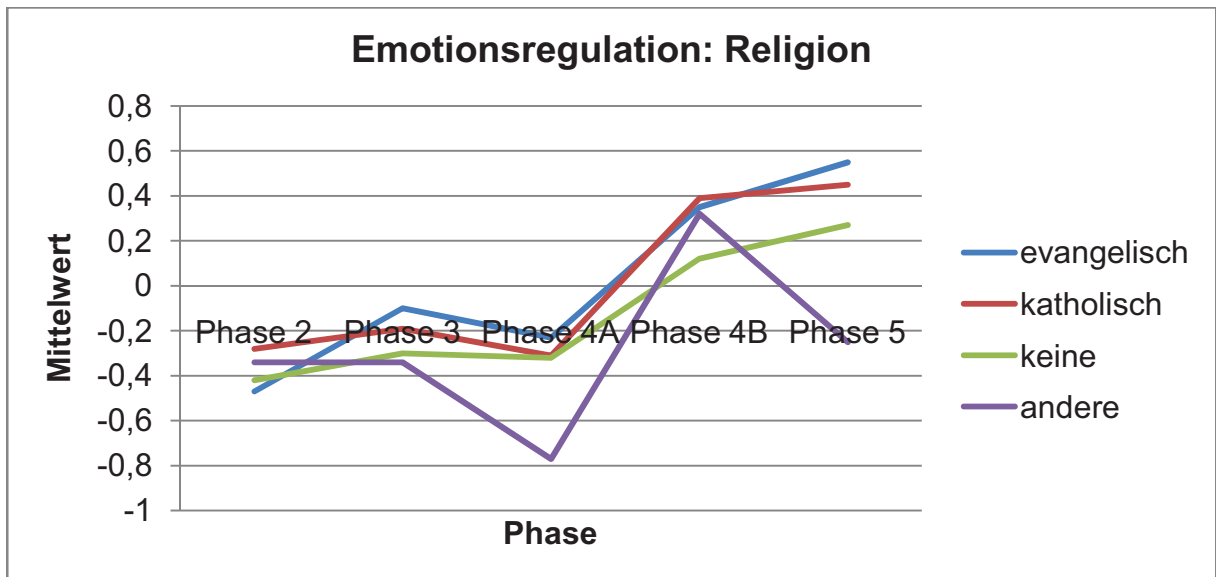


Abbildung 18: Mittelwerte der Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation je Religionszugehörigkeit

Die Abbildung lässt erkennen, dass die evangelischen und katholischen Schüler/innen sehr ähnlich geantwortet haben, während diejenigen, die keiner Religion angehören, in Bezug auf die Strategien der Phasen 3, 4B und 5 eben diesen Phasen (bzw. den zugehörigen Strategien) geringer zugestimmt haben und schließlich die Schüler/innen, die einer anderen Religion als der christlichen – in konfessioneller Differenzierung zwischen evangelisch bzw. katholisch – angehören, v.a. in Bezug auf die Phase 4A und 5, weitaus weniger Zustimmung zeigen. Bei weiterer Datenaufteilung nach der Schule, dem Alter, dem Klassenniveau, dem Glauben und auch dem Geschlecht konnten keine Zusammenhänge zwischen der Religionszugehörigkeit und der Kompetenz der Emotionsregulation gefunden werden.

Für die getrennte Betrachtung nach den Emotionen gibt es ebenso keine Auffälligkeiten zu konstatieren.

H5a Die moralische Urteilskompetenz¹⁰⁹ und die Zugehörigkeit zu einer Religion korrelieren positiv.

Die Korrelationsberechnung für den C-Wert in Abhängigkeit von der Religionszugehörigkeit markiert – auch nach Aufteilung der Faktoren Geschlecht, Schule, Klasse, Alter, Gläubigkeit – keinerlei Zusammenhänge. Und auch für die Stufenwerte des moralischen Urteils ergeben sich – ebenso unter Hinzunahme jeglicher Faktoren sowie der getrennten Darstellung beider Dilemmata – keine Korrelation zur Religionszugehörigkeit.

H5b Die Kompetenz der Emotionsregulation korreliert positiv mit der Gläubigkeit.

Die Korrelationsberechnung weist einen minimal positiven Zusammenhang von $r_{pb}=0,114$ ($\alpha=0,05$) zwischen der Phase 3 der Emotionsregulation und dem Faktor der Gläubigkeit aus. Bei Betrachtung der Abbildung 19 markiert der Zusammenhang eine leicht stärkere Zustimmung zu den Regulationsstrategien dieser Phase für die nicht-gläubigen Schüler/innen im Gegensatz zu den gläubigen Schüler/innen.

¹⁰⁹ Stufe 1: Urteil an Strafe und Gehorsam/Stufe 2: Urteil am instrumentellen Austausch, am Zweck orientiert/ Stufe 3: Urteil an nahem Umfeld (Beziehungen, Konformität)/Stufe 4: Urteil an der Erhaltung des Systems orientiert (Gesetze, Verantwortung, Pflichten)/Stufe 5: Urteil am Sozialvertrag orientiert.

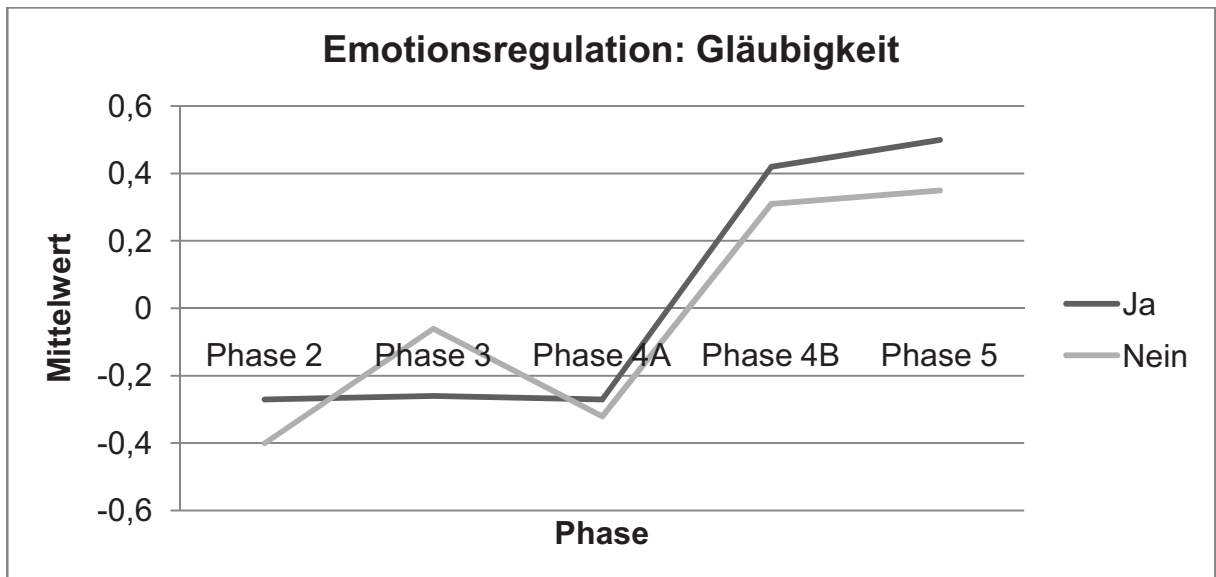


Abbildung 19: Mittelwerte der Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation nach der Gläubigkeit

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen der Emotionsregulation und der Gläubigkeit vor dem Hintergrund des Geschlechts, des Alters, des Klassenniveaus, der Religionszugehörigkeit und auch des Bildungsgrades gibt es keine bedeutenden Korrelationen zu verzeichnen.

Für die getrennte Betrachtung der Emotionen, auch nach Hinzunahme jeglicher Faktoren, werden ebenfalls keine bedeutenden Ergebnisse sichtbar.

H5c Die moralische Urteilskompetenz korreliert positiv mit der Gläubigkeit.

Die Korrelationsberechnung für den C-Wert in Abhängigkeit von der Gläubigkeit markiert – auch nach Aufteilung der Faktoren Geschlecht, Schule, Klasse, Alter und Religion – keinerlei Zusammenhänge.

Für die Stufenwerte des moralischen Urteils gibt es einen geringen negativen Zusammenhang zwischen der Gläubigkeit und der Stufe 3 der moralischen Urteilskompetenz von $r_{pb} = -0,185$ ($\alpha = 0,01$) sowie für die Stufe 4 von $r_{pb} = -0,160$ ($\alpha = 0,01$).

Hieraus kann vermutet werden, dass die Schüler/innen, die angeben, gläubig zu sein, etwas stärker den Argumenten der Stufe 3 und 4 zu-

stimmen als diejenigen, die angeben, nicht-gläubig zu sein, was auch an der folgenden Abbildung 20, zu erkennen ist:

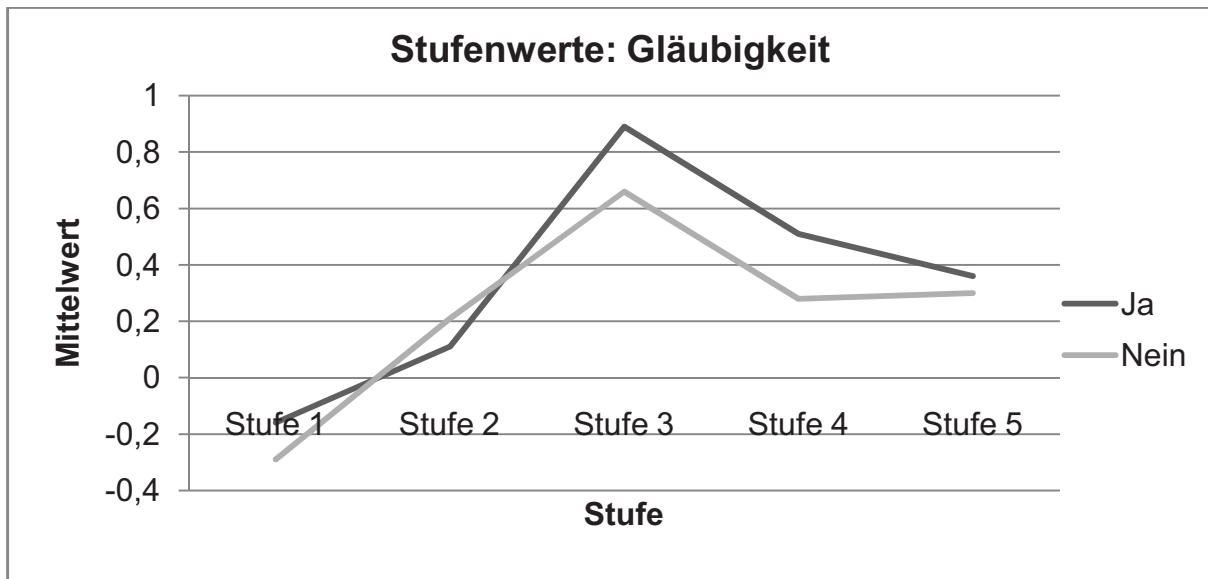


Abbildung 20: Mittelwerte der Stufen der moralischen Urteilskompetenz nach der Gläubigkeit

Bei getrennter Ausweisung der Dilemmata zeigt sich ein ähnliches Bild. Durch Hinzunahme der weiteren Faktoren Geschlecht, Schulform, Klassenzugehörigkeit und Religion konnten keine wesentlichen Zusammenhänge konstatiert werden.

6.5 Schlussfolgerungen aus der Hauptuntersuchung

In diesem Abschnitt werden nun die wichtigsten Ergebnisse der soeben dargestellten Hypothesenprüfung zusammengetragen, verglichen, diskutiert und in Bezug zu den theoretischen Überlegungen und bisherigen Forschungsergebnissen gesetzt.¹¹⁰

Die folgenden Hypothesen fanden bis hierher ihre Überprüfung:

- H1 Die moralische Urteilskompetenz korreliert positiv mit der Kompetenz der Emotionsregulation.
- H1a Die Regulation moralischer Emotionen korreliert stärker mit der moralischen Urteilskompetenz als die Regulation von Emotionen mit geringer moralischer Qualität.
- H1b Je höher der C-Wert des moralischen Urteils ausfällt, desto höher zeigen sich auch die Stufenwerte.

- H2 Die Kompetenz der Emotionsregulation und das Lebensalter korrelieren positiv.
- H2a Die moralische Urteilskompetenz und das Lebensalter korrelieren positiv.

- H3 Die Kompetenz der Emotionsregulation und der Grad der Bildung korrelieren positiv.
- H3a Die moralische Urteilskompetenz und der Grad der Bildung korrelieren positiv.

- H4 In der Kompetenz der Emotionsregulation unterscheiden sich die Geschlechter.
- H4a In der moralischen Urteilskompetenz unterscheiden sich die Geschlechter.

¹¹⁰ Wird in diesem Kontext vereinzelt noch einmal auf einen Korrelationskoeffizienten rekuriert, findet dieser keine spezielle Bestimmung mehr, sondern wird lediglich mit ‚r‘ und auch nur mit zwei Stellen nach dem Komma ausgewiesen.

- H5 Die Kompetenz der Emotionsregulation und die Zugehörigkeit zu einer Religion korrelieren positiv.
- H5a Die moralische Urteilskompetenz und die Zugehörigkeit zu einer Religion korrelieren positiv.
- H5b Die Kompetenz der Emotionsregulation korreliert positiv mit der Gläubigkeit.
- H5c Die moralische Urteilskompetenz korreliert positiv mit der Gläubigkeit.

Im Folgenden findet die Zusammenfassung der wichtigsten Resultate der Hypothesenprüfung, sowohl als Einzelbetrachtung als auch für die Beziehung zwischen der moralischen Urteilskompetenz und der Kompetenz der Emotionsregulation, statt.

6.5.1 Ergebnisse zur moralischen Urteilskompetenz¹¹¹

Für die Auswertung der Ergebnisse zur moralischen Urteilskompetenz ist es zunächst wichtig gewesen, herauszustellen, wie die **Orientierungsfrage** der beiden Dilemmata beantwortet wurde (vgl. 6.4.1). Im Katzen-Dilemma sind knapp 71% aller Schüler/innen dafür, dass Max auf den Baum klettern soll, sie bevorzugen somit die Norm *Leben*. Nur gut 29% sind dagegen und tendieren zur Norm *Autorität*. Ein Geschlechts-, Religions-, Glaubens- oder Altersunterschied konnte nicht festgestellt werden.

Bezüglich des 10-Euro-Dilemmas sind 45% der Schüler/innen dafür, das Geld zu behalten, und 54% haben sich dagegen entschieden. Die Norm *Eigentum* wird somit leicht stärker bevorzugt als die Norm *Bindung*. Hier kann allerdings ein hoch signifikanter, mittelstarker Zusammenhang zum Faktor des Lebensalters festgestellt werden: Die jüngeren Schüler/innen würden das Geld eher zurückgeben, vermutlich resultierend aus dem Wissen heraus, dass es unrecht ist zu stehlen; nach Nunner-Winklers Studie erlangen Kinder moralisches Wissen bereits

¹¹¹ Stufe 1: Urteil an Strafe und Gehorsam/ Stufe 2: Urteil am instrumentellen Austausch, am Zweck orientiert/ Stufe 3: Urteil an nahem Umfeld (Beziehungen, Konformität)/Stufe 4: Urteil an der Erhaltung des Systems orientiert (Gesetze, Verantwortung, Pflichten)/Stufe 5: Urteil am Sozialvertrag orientiert.

sehr früh und können schon ab ca. vier Jahren erkennen, dass Stehlen falsch ist (vgl. Nunner-Winkler, 2007a, S. 59, 64; Nunner-Winkler, 2008, S. 148). Die älteren Schüler/innen hingegen tendieren eher dazu, das Geld zu behalten. Mutmaßlich liegt das an den zunehmenden gesellschaftlichen Erwartungen, die an sie gestellt werden, sowie am steigenden kulturellen Druck (vgl. Oerter und Dreher, 2008, S. 280), der z.B. auch bedeutet zu wissen, dass einer für das jeweilige Individuum bedeutenden Person etwas zum Geburtstag geschenkt werden sollte.

Des Weiteren gibt es einen vernachlässigbar geringen **Geschlechtsunterschied** festzustellen ($r=0,11$), nach dem die Mädchen etwas stärker als die Jungen dazu tendieren, das Geld nicht zu behalten.

Allerdings wird bei getrennter Betrachtung der Stufenwerte der Dilemmata (vgl. 6.4.5.3) offenbar, dass die Mädchen im 10-Euro-Dilemma den Items der Stufe 2 und Stufe 3 leicht stärker zustimmen als die Jungen und dass sich dies mit steigendem Alter noch etwas ausgeprägter darstellt. Im Katzen-Dilemma hingegen zeigt sich ebenso eine leicht höhere – wenn auch geringere als im 10-Euro-Dilemma – Zustimmung der Mädchen zu den Stufe 4-Items im Gegensatz zu den Jungen. In Anbetracht dieser Tatsache kann entweder davon ausgegangen werden, dass Mädchen ihre Zustimmung zu den Dilemma-dominanten Stufenargumenten in stärkerer Weise zeigen, als dies die Jungen tun, oder – da im 10-Euro-Dilemma eine weibliche Heldin im Mittelpunkt steht, während es sich beim Katzen-Dilemma um einen männlichen Helden handelt – dass hierin ein Unterschied in der Betroffenheit, eben eine geschlechtsstereotype Betroffenheit, vorliegt, die sich in geringem Maße in den Stufenwerten niederschlägt. Diesen Umstand erhoben schon Döbert und Nunner-Winkler in ihren Untersuchungen zu Abtreibung und Wehrpflicht (vgl. Döbert und Nunner-Winkler, 1986, S. 312f) wie auch Nunner-Winkler in ihrer LOGIK-Studie¹¹² (vgl. Nunner-Winkler, 2008, S. 152) (vgl. 2.5.7).

Ein Geschlechtsunterschied hinsichtlich des C-Wertes kann nicht konstatiert werden (vgl. 6.4.5.3), was belegt, dass die Mädchen sich nicht von der Beantwortung der Orientierungsfrage bzw. der Betroffenheit

¹¹² Nunner-Winkler selbst weist diesen allerdings als Geschlechtsunterschied aus (vgl. 2.5.7).

haben leiten lassen. Allerdings sollte die Differenz zwischen Jungen und Mädchen bezüglich des Zusammenhangs der Stufenwerte mit dem C-Wert beachtet werden. Hier zeigt sich, dass die Mädchen mit steigendem C-Wert stärker als die Jungen den Argumenten der Stufe 3 zustimmen, wohingegen für die Jungen im Gegensatz zu den Mädchen mit steigendem C-Wert eine verstärkte Ablehnung der Stufe 1-Items sowie eine leicht ausgeprägtere Zustimmung zu den Argumenten der Stufe 4 sichtbar wird. Liegt also der mögliche Geschlechtsunterschied eher darin begründet, dass Jungen mit steigendem C-Wert die egoistische moralische Orientierung ausgeprägter ablehnen sowie der Gesetzes-Orientierung leicht stärker zustimmen und Mädchen mit steigendem C-Wert die soziale moralische Orientierung bevorzugen?

Unterschiede gibt es im **Bildungsniveau** festzustellen. Es zeigt sich in der soeben erläuterten Darstellung, dass insgesamt der Ausfall des Zusammenhangs zwischen dem C-Wert und den Stufenwerten der moralischen Urteilskompetenz mit steigendem Bildungsgrad an Bedeutung gewinnt und sich dies auch in der Stärke der Zustimmung (Mädchen: Stufe 3) bzw. Ablehnung (Jungen: Stufe 1) niederschlägt. Bei der Einzelbetrachtung der Stufenwerte in Abhängigkeit vom Bildungsniveau kann festgestellt werden, dass mit steigendem Bildungsgrad die Argumente der Stufe 4 leicht stärker bevorzugt werden (vgl. 6.4.5.2) und die Schüler/innen niedrigeren Bildungsniveaus die Stufe 2-Argumente leicht stärker präferieren.

Unterschiede in der Ausprägung des C-Wertes für die drei Schulformen können nur nach Hinzunahme der Alters- und Klasseneinteilungen festgestellt werden. So bleibt der C-Wert der Hauptschüler/innen (mit Ausnahme der 14-jährigen) unter $C=20$, also im niedrigen Bereich (vgl. Hettinger, 2009, S. 60; vgl. auch 6.4.5.2). Bei den Schüler/innen des Gymnasiums steigt dieser erst ab der neunten Klasse bzw. dem 15. Lebensjahr merklich an, wohingegen der C-Wert der Realschülerinnen eben genau zu diesem Zeitpunkt wieder stark absinkt. Werden als Referenz die Werte der ≥ 16 -jährigen Schüler/innen genommen, so liegt zwischen den Hauptschüler/innen und den Gymnasiast/innen ein Unterschied im C-Wert von sechs Punkten, was im Sinne Linds als großer Unterschied zu bezeichnen ist (vgl. Lind, 2010, S. 3f).

Dies könnte mit dem Übergang von der Schule in den Beruf zusammenhängen, der aufgrund der zu dieser Zeit im Mittelpunkt stehenden Identitätsfindung (vgl. Erikson, 1995, S. 106) und wegen der vielen Anforderungsaufgaben in dieser Zeit (vgl. Oerter und Dreher, 2008, S. 281) eben v.a. bei den Haupt- und Realschüler/innen zu Regressionen führt. In Bezug auf die Gymnasiast/innen könnte andererseits gerade der anstehende Übergang in die Oberstufe einen positiven Effekt auf die Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz haben, da hier z.B. die Spezifizierung ihrer Interessen durch die Belegung von Leistungskursen etc. im Vordergrund steht; folglich noch eine längere Überlegungsphase bzw. ‚Schonfrist‘ vor dem Übergang in den Beruf oder das Studium gegeben ist. Dies sind aber nur Vermutungen, die zudem aufgrund der kleinen Stichproben (vgl. 6.4.5.2) keine wirkliche Aussagekraft besitzen, sondern anhand größerer Stichproben näher untersucht werden müssten. Was allerdings die These Linds, dass die Bildung der bestimmende Faktor bezüglich der Entwicklung des kognitiven Aspektes der moralischen Urteilskompetenz ist (vgl. Lind, 2009, S. 61), zusätzlich unterstützt, sind die Ausweisungen der Mittelwerte des C-Wertes zum einen nach dem Klassenniveau und zum anderen nach dem Lebensalter (vgl. 6.4.5.1). Hier zeigt sich, dass die stetige Entwicklung des C-Wertes eher innerhalb des Klassenverbundes und weniger abhängig vom Lebensalter vor sich geht.

Im Zusammenhang zwischen dem C-Wert und den Stufenwerten der moralischen Urteilskompetenz ist zu beobachten, dass die oben bereits erläuterten Korrelationen zu den Stufen 1 und 3 sich mit steigendem **Alter** bzw. Klassenniveau stärker ausgeprägt zeigen. Zudem wird für die Schüler/innen der zehnten Klasse eine mittlere, hoch signifikante Korrelation zu Stufe 4 ausgewiesen, was auch bei getrennter Betrachtung der Schulformen mit steigendem Bildungsniveau bereits angeklungen war (s.o.; vgl. 6.4.3). Je höher folglich das Bildungsniveau ist und v.a. das Klassenniveau, desto stärker wird mit steigendem C-Wert auch den Items der Stufe 4 zugestimmt.

Für den Ausfall der Stufenwerte werden keine bedeutenden und bei getrennter Darstellung der Dilemmata nur wenige Altersunterschiede festgestellt. In der Gesamtbetrachtung der Stufenwerte bezüglich des Alters

wird deutlich, dass alle Altersstufen den Argumenten der Stufe 3, also der Orientierung am sozialen Umfeld, am ehesten zustimmen und diejenigen der Stufe 1, der Orientierung an Strafe und Gehorsam, am stärksten ablehnen. Dies – und auch die soeben dargestellten Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen dem C-Wert und dem Lebensalter – könnte ein Beweis dafür sein, dass mittels der hypothetischen Dilemmata die jüngeren Schüler/innen v.a. in den Untersuchungen Kohlbergs (vgl. Punkt 2.2.2.2) falsch eingeschätzt wurden, da sie diese eben aufgrund der ihnen noch fehlenden formalen Denkstrukturen nicht verstehen konnten (vgl. 1.2.1). Im MKE-Test werden dagegen Dilemmata verwendet, die sich an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientieren und folglich eine konkrete Situation für sie darstellen. Zu ihrem Verstehen ist somit nicht zwingend das ausgebildete formal-operatorische Denken notwendig, sodass auch jüngere Kinder¹¹³ die im MKE-Test verwendeten Geschichten verstehen und ihrer Einstellung zu moralischen Situationen stufenspezifisch Ausdruck verleihen können.

Die getrennte Betrachtung der Dilemmata zeigt allerdings bezüglich des 10-Euro-Dilemmas neben der hohen Zustimmung zu Stufe 3 und der Orientierung am nahen sozialen Umfeld auch eine ebenso hohe Zustimmung zu Stufe 2, der Austausch- und Zweckorientierung, die sich mit steigendem Alter noch etwas ausgeprägter darstellt (vgl. 6.4.5.1).

Umgekehrt fällt die Ausweisung der Stufenwerte für das Katzen-Dilemma aus, insofern die Stufe 2 eher stark, und von den älteren Schüler/innen wiederum etwas ausgeprägter, abgelehnt, und den Items der Stufen 3 und 4 (Gesetzesorientierung) sowie auch 5 (Stufe des Sozialvertrags) zugestimmt wird. Hierin wird also ein geringer Unterschied sichtbar, der sich darin zeigt, dass die jeweiligen Stufenorientierungen mit steigendem Alter in ihrer Zustimmung bzw. Ablehnung etwas ausgeprägter vertreten werden.

Unter Hinzunahme des Ausfalls der Orientierungsfragen (s.o.) lassen die soeben angeführten Ergebnisse den Schluss zu, dass Situationen, die als dilemmatisch empfunden werden, eher niedrigstufiger beantwor-

¹¹³ Laut Goswami ist das konkret-operatorische Denken bei den meisten Kinder ab dem 10. Lebensjahr voll ausgebildet (vgl. Goswami, 2001, S. 338).

tet werden als solche Situationen, die einen geringeren dilemmatischen Charakter besitzen.

Die Faktoren der **Religionszugehörigkeit** und der **Gläubigkeit** zeigen bezüglich des C-Wertes keinerlei Korrelationen. Im Zusammenhang zwischen dem C-Wert und den Stufenwerten der moralischen Urteilskompetenz wird allerdings deutlich, dass die evangelischen Schüler/innen leicht stärker als die katholischen Schüler/innen die Stufe 3-Argumente bevorzugten, wobei die katholischen Schüler/innen im Gegensatz zu den evangelischen Schüler/innen eine etwas stärkere Präferenz zu den Argumenten der Stufe 4 aufweisen, die eindeutig den gläubigen katholischen Schüler/innen zuzuordnen ist (vgl. 6.4.3).

Bei der Orientierungsfrage des 10-Euro-Dilemmas (vgl. 6.4.1) wird zudem ersichtlich, dass die gläubigen Schüler/innen etwas stärker dazu tendieren, das Geld nicht zu behalten, als die nicht-gläubigen Schüler/innen. Innerhalb von Döberts und Nunner-Winklers Untersuchung zur Abtreibung konnte bereits eruiert werden, dass Katholiken sich überproportional für eine strenge Gesetzgebung des Abtreibungsverbotes entschieden, und auch, dass lediglich 14% religiös erzogener Proband/innen für eine völlige Freigabe dieser Entscheidung stimmten und 78% für ein totales Abtreibungsverbot (vgl. Döbert und Nunner-Winkler, 1986, S. 305). So könnten die hier vorgefundenen Ergebnisse unter Hinzunahme der Untersuchungsergebnisse Döberts und Nunner-Winklers ein Hinweis darauf sein, dass katholische Schüler/innen – und hier v.a. diejenigen, die angeben, gläubig zu sein – eher in Richtung des bestehenden Gesetzes entscheiden, als dies evangelische Schüler/innen tun. Bestätigung findet diese Vermutung in den Korrelationsergebnissen zwischen den Stufen der moralischen Urteilskompetenz und den Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation, die einen schwachen Zusammenhang zwischen der gesetzesorientierten Stufe 4 und der zukunftsorientierten Phase 4B für die katholischen Schüler/innen konstatieren (s.u.; vgl. 6.5.4).

Aus den dargestellten Ergebnissen kann vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen und empirischen Ergebnisse (vgl. 2.5.2; 2.5.7) re-

sümiert werden, dass die Bildung¹¹⁴ ein sehr bestimmender, wenn nicht sogar *der* bestimmende Faktor bezüglich der Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz zu sein scheint – wie auch bereits Lind und Nunner-Winkler durch ihre Forschungen belegen (vgl. Lind, 2002, S. 49; 2009, S. 24, 66ff; vgl. Nunner-Winkler et al. 2006, S. 76f). So konnte schon Nunner-Winkler in ihrer LOGIK-Studie zeigen, dass Gymnasiast/innen eine höhere moralische Motivation (hier: C-Wert bzw. kognitiver Aspekt nach Lind) aufweisen als Haupt- und Realschüler/innen (vgl. 2.5.7; Nunner-Winkler et al. 2006, S. 76f). In der vorliegenden Untersuchung konnte dies bestätigt werden, da für die ältesten Schüler/innen des Gymnasiums ein Unterschied zu den Hauptschüler/innen im C-Wert von 6 Punkten nachgewiesen werden konnte (vgl. 6.4.5.2).

Auch Lind verweist in seiner Kritik an Kohlbergs Theorie (vgl. 2.5.2) darauf, dass seiner Meinung nach die Entwicklung des moralischen Urteils weniger vom Alter als vielmehr von Bildungsprozessen abhängig ist, was v.a. anhand der Ergebnisse der Auswertung des C-Wertes innerhalb der vorliegenden Untersuchung ebenfalls seine Bestätigung findet, da dieser sich stetig im Klassenverbund, aber eher unstetig nach dem Alter entwickelt (s.o.). Anhand der Schulformunterschiede kann belegt werden, was Lind ebenfalls vermutet hat: Bei fehlender Stimulation (hier bezogen auf den anstehenden Wechsel: Schule-Beruf) und notwendigen diskursiven Prozessen können Regressionen auftreten (vgl. Lind, 2002, S. 101). So wird vermutet, dass die C-Werte der Realschüler/innen und v.a. der Hauptschüler/innen (vgl. 6.4.3.9) darin ihren Grund haben, dass der Übergang von der Schule in den Beruf bevorsteht, der zumeist ungenügend vorbereitet ist, ad hoc bewältigt werden muss und so zu Überforderungen der Jugendlichen führt. Dies zeigt sich bspw. in den Zahlen der Ausbildungsabbrüche, die zu 44% durch Schwierigkeiten mit dem Ausbilder, zu 42% mit einer anderen Vorstellung von diesem Beruf und zu 16% mit einer Überforderung in dem bisherigen Ausbildungsberufsfeld begründet werden, was nach Brügge-

¹¹⁴ Bildung wird in diesem Zusammenhang und unter Berücksichtigung der dargestellten Ergebnisse vor dem Hintergrund des Unterschiedes zwischen den drei untersuchten Schulformen als auch zwischen den schulformübergreifend dargestellten Klassenniveaus sechs bis zehn betrachtet.

mann mit fehlender Vorbereitung und dadurch eben mit entsprechender Überforderung der Jugendlichen bei dem Übergang Schule-Beruf zu begründen ist (vgl. Brüggemann, 2010, S. 57ff).

Auch konnte Linds These darin bestätigt werden, dass sich Zusammenhänge zwischen dem C-Wert (respektive dem kognitiven Aspekt) und den Stufenwerten (respektive dem affektiven Aspekt) in der Form erkennen lassen, dass je höher das eine ausfällt, desto höher sich auch das andere zeigt (vgl. Lind, 2009, S. 51f), also wiederum ein deutlicher Unterschied der Schulformen erkennbar ist (s.o.).

Ein weiteres interessantes Ergebnis ist der insgesamt unterschiedliche Ausfall der beiden Dilemmata, nach welchem das 10-Euro-Dilemma niedrigstufiger beantwortet wurde als das Katzen-Dilemma (vgl. 6.4.5.1), was die bereits angesprochenen Ergebnisse von Eckensberger sowie Döbert und Nunner-Winkler untermauert, dass personale und auch betroffenheitsauslösende Dilemmata niedrigstufiger beantwortet werden als andersartige (vgl. 2.5.7). Nicht geklärt werden kann, ob das differente Antwortverhalten zwischen dem 10-Euro-Dilemma und dem Katzen-Dilemma vollständig in der unterschiedlichen dilemmatischen Brisanz liegt oder ob auch das Thema bzw. die gegenüberstehenden Normen ein beeinflussender Faktor sein können (Eigentum vs. Bindung und Autorität vs. Leben), wie es bereits von Reuss und Becker vermutet wurde (vgl. Reuss und Becker, 1996, S. 77). Dies sollte bspw. anhand einer weiteren Überarbeitung des Katzen-Dilemmas und der stärkeren Ausweisung der Norm ‚Autorität‘ bzw. der schwächeren Darstellung der Norm ‚Leben‘ – folglich eines verstärkten dilemmatischen Charakters der vorhandenen Geschichte – oder aber unter Benutzung eines gänzlich anderen Dilemmas eruiert werden.

Zudem wäre es sinnvoll, mehrere Themenbereiche abzufragen – z.B. Familie, Schule bzw. Beruf, Freundschaft –, um in ihnen Differenzen des Antwortverhaltens erkennen zu können und auch die Möglichkeit zu

haben, mehrere Aspekte einer Stufe/Phase in einen Test zu integrieren.¹¹⁵

Abschließend ist zu konstatieren, dass v.a. der unterschiedliche Ausfall der Dilemmata sowie der Zusammenhang zwischen dem C-Wert – als Kompetenz, moralische Argumente nicht nur nach der ersten gefällten Meinung zu bewerten, sondern ihren Gehalt mit zu erwägen und auch gegenteilige Meinungen zu überdenken – und den Stufenwerten – als moralische Einstellung, im Sinne der Stufen Kohlbergs – der moralischen Urteilskompetenz (vgl. 2.5.3) nach Hinzunahme der Faktoren *Geschlecht* (bzw. geschlechtsstereotype/-spezifische Betroffenheit) und v.a. *Bildung* (und weniger das Lebensalter) die bedeutendsten Ergebnisse geliefert haben. Insgesamt hat es sich als äußerst sinnvoll erwiesen, die situationsbezogene Einteilung der Dilemmata nach Garz zu beachten und jene der Kategorie Alltag III¹¹⁶, also semi-reale Dilemmata (vgl. 2.3), zu wählen, um Aussagen über die tatsächlich erreichte Stufe zu erhalten und auch gültige Aussagen zum Verhältnis zwischen dem C-Wert und den Stufenwerten formulieren zu können (vgl. Garz, 1999, S. 394). Auf diese Weise legte sich auch die Vermutung nahe, dass jüngere Kinder durch hypothetische Dilemmata vor dem Hintergrund ihrer kognitiven Fähigkeiten in entsprechenden Untersuchungen bisher benachteiligt wurden (s.o.). Ein Verhalten im Idealfall abzufragen, also mit hypothetischen Dilemmata zu arbeiten, wäre in diesem Kontext somit in doppelter Hinsicht nicht sinnvoll gewesen.

¹¹⁵ Wie in Punkt 5.2.3 bereits angesprochen, ist es eine Schwachstelle quantitativer Messinstrumente, dass nicht alle Aspekte einer Stufe (dies lässt sich ebenso auf die Phasen nach Holodynski beziehen), welche mittels Items abgefragt werden, in einen Test integriert werden können. Je mehr Themen und somit Dilemmata ein Test aber beinhalten würde, desto mehr Items könnten je Stufe abgefragt werden und desto mehr Aspekte einer Stufe würden in einen Test integriert. In diesem Zusammenhang würde auch die Validität, überprüft anhand eines Expert/innen-Ratings, ein stärkeres Gewicht bekommen, denn je mehr Items einer Stufe richtig zugeordnet würden, desto mehr Bedeutung bekäme das Ergebnis dieses Ratings.

¹¹⁶ Alltag III: Kommunikation (täglicher Umgang mit moralischen Konflikten; hier kommt die erreichte Stufe zum Ausdruck; Korrelation zwischen Urteil und Handeln ist um so größer, desto höher die Stufe ist) (vgl. Garz, 1999, S. 394).

6.5.2 Ergebnisse zur Kompetenz der Emotionsregulation¹¹⁷

Die Untersuchungen hinsichtlich der Kompetenz der Emotionsregulation wurden sowohl im Gesamtbild als auch getrennt nach den beiden Emotionen Wut und Angst durchgeführt.

Die signifikantesten Ergebnisse bezüglich der Nutzung von Emotionsregulationsstrategien konnten anhand des Faktors **Geschlecht** festgestellt werden. So zeigt sich, dass Mädchen v.a. die Strategien der Phase 4A (Emotionen: Wut und Angst) aber auch der Phase 2 (eher Emotion: Angst) deutlich stärker nutzen als die Jungen. Diese hingegen zeigen leicht ausgeprägter die Nutzung der Strategien der Phase 3 (Emotion: Angst) und auch der Phase 4B (Emotion: Wut) (vgl. 6.4.5.3). Es wird deutlich, dass dieses Verhältnis, wie bereits in der Analyse der Ergebnisse zur moralischen Urteilskompetenz zu sehen war, durch den Faktor der Schulform verstärkt wird. So wird der Geschlechtsunterschied am deutlichsten im Vergleich der Mädchen des Gymnasiums, die die höchsten Zustimmungen zu den Phasen 4A und 2 aufweisen, und den Jungen der Hauptschule, für welche die stärkste Zustimmung zur Phase 3 konstatiert wird. Zudem werden unter Hinzunahme des Faktors des Klassenniveaus v.a. bezüglich der Strategien der Phase 4A für die Mädchen mit steigendem Klassenniveau höhere Korrelationen angezeigt. Diese liegen ab der neunten Klasse dann auch im hohen Bereich, was ein typisches geschlechtsspezifisches Ergebnis in diesem Kontext darstellt.

Insgesamt kann hieran eindeutig ausgewiesen werden, was in anderen Studien bereits belegt sowie theoretisch vermutet wurde (vgl. 3.6.7.1): Mädchen geben deutlich an, die (interpersonellen) Emotionsregulationsstrategien der Phasen 2 und 4A zu nutzen; für die Jungen hingegen wird – allerdings etwas verhaltener – eher die Nutzung der (intrapersonellen) Emotionsregulationsstrategien der Phase 3 und (ab der 10. Klasse als signifikant markiert) der Phase 4B deutlich, was sich bereits

¹¹⁷ Emotionsregulation: Phase 2: größtenteils noch interpersonelle Regulation/Phase 3: Formwechsel der Regulationsmittel (mentaler Einsatz)/Phase 4A: Ausrichtung an Peers (Bewertungen Gleichaltriger)/ 4B: Selbststeuerungskompetenz ausbilden (zukunftsorientiert)/Phase 5: Bezugsgröße der Emotionsentwicklung (verfeinern, positiver regulieren).

in den Untersuchungen von Janke an zehnjährigen Kindern zeigte (vgl. 3.6.3; Janke, 2002, S. 151). Auch Smolenski resümiert anhand ihrer empirischen Ergebnisse zur Untersuchung des subjektiven Wohlbefindens, dass Mädchen signifikant häufiger soziale Unterstützung zur Regulierung ihrer Emotionen suchen (vgl. Smolenski, 2006, S. 155). Perrez et al. belegen anhand der Ergebnisse ihrer Familien-Studie, dass Jungen weniger Kontakt zu Peers haben als Mädchen sowie insgesamt auch mehr Zeit alleine verbringen (vgl. Perrez et al. 2000, S. 9). Wertfein, die ebenfalls auf diese Divergenzen rekurriert, führt sie auf Unterschiede in der Sozialisation, bezogen auf das Zeigen von Gefühlen, zurück (vgl. Wertfein, 2007, S. 71); wie an den Ausführungen Mertens zu sehen ist, lassen sich diese Unterschiede auch im Erwachsenenalter noch nachweisen (vgl. 3.6.7.1; Merten, 2003, S. 150). Es ist also, auch anhand der hier konstatierten Ergebnisse, zu vermuten, dass sich diese geschlechtsspezifischen Unterschiede mit steigendem Lebensalter noch weiter verstärken.

In Bezug auf den Faktor **Alter** wird deutlich, dass die Regulationsstrategien der Phase 3, also die des Einsatzes mentaler Regulationsmittel, aber v.a. die Strategien der Phase 4A, also der Ausrichtung der Emotionsregulation an den Peers, mit steigendem Alter häufiger genutzt werden (vgl. 6.4.5.1). Des Weiteren zeigt sich, dass mit steigendem Lebensalter insgesamt die Korrelationen eher auf die Emotion Wut als auf die Emotion Angst, aber auch hier v.a. auf die Phase 4A, entfallen. Diese leicht stärkere Ausweisung v.a. der Phase 4A-Strategien im Fall der Emotion Wut kann ein Hinweis darauf sein, dass die Emotion Wut, wozu auch die Empörung über Ungerechtigkeiten zählt (vgl. Hondrich, 2002, S. 154f)¹¹⁸, stärker nach außen getragen wird als die eher nach innen gerichtete Emotion Angst (vgl. 4.1.3). Da die Korrelationsunterschiede aber sehr gering sind, werden diese Spekulationen nicht weiter ausgeführt; sie bedürften einer näheren Evaluation.

Die insgesamt mit steigendem Alter stärker werdende Nutzung der Strategien der Phase 4A ist – bei Betrachtung der bereits in Punkt 6.5.1 erwähnten Umstände des Jugendalters als Zeit der Identitätsfindung, wo-

¹¹⁸ Laut Kohlberg wird die Emotion ‚Wut‘ in der Kindheit mittels moralischer Entwicklung zu moralischer Empörung (vgl. Kohlberg, 2007, S. 98).

zu z.B. die Abnabelung von den Eltern gehört und die wichtiger werdende Rolle der Gleichaltrigen – nicht verwunderlich. Es ist allerdings ebenfalls zu erkennen, dass die Phase 4B-Strategien, aber v.a. die Strategien der höchsten Phase der Emotionsregulationskompetenz (Phase 5: Bezugsgröße der Emotionsentwicklung) von allen Altersklassen eine hohe Zustimmung erhalten hat. Wie bereits erwähnt (vgl. 6.4.5.1), liegt dies vermutlich in der positiven Formulierung der Items dieser Phasen, die soziale Erwünschtheit signalisieren, indem sie auf einen selbstverständlich positiv konnotierten Sachverhalt verweisen (das Beste aus einer Situation zu machen – Phase 5). Dies wird weiter unten im Resümee noch einmal aufgegriffen.

Für die Unterscheidung nach dem **Bildungsniveau** werden anhand der Korrelationsberechnungen lediglich geringe Zusammenhänge ersichtlich (vgl. 6.4.5.2). Anhand der grafischen Darstellung der Mittelwerte der fünf Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation aber wird sichtbar, dass die Strategien der Phase 4A v.a. von den Schüler/innen der Hauptschule und diejenigen der Phase 4B verstärkt von den Gymnasiast/innen genutzt werden. Wird nun zudem nach Geschlechtern unterschieden, zeigt sich anhand der Mittelwerte der Phase 4B, dass die größte Diskrepanz zwischen den Jungen des Gymnasiums (höchste Zustimmung) und den Mädchen der Hauptschule (geringste Zustimmung) zu verzeichnen ist (vgl. 6.4.5.2).

Für die getrennte Ausweisung der Emotionen wird herausgestellt, dass die Korrelation der Phase 4A eher auf der Emotion Wut, die der Phase 4B vielmehr auf der Emotion Angst liegt. Hieraus folgt, dass je niedriger das Bildungsniveau ist, v.a. in Bezug auf die Emotion Wut, desto stärker die Regulationsstrategien der Phase 4A genutzt werden (v.a. in Bezug auf die Emotion Wut), und je höher das Bildungsniveau ist, desto stärker die Strategien der Phase 4B (v.a. bezüglich der Emotion Angst) ihre Anwendung finden. Der Unterschied zwischen den Schulformen, der sich v.a. zwischen den Hauptschüler/innen und den Gymnasiast/innen zeigt, könnte darin begründet sein, dass nach Zimmermann mehrere ‚Risikofaktoren‘ vorhanden sein müssen, um sich auf die Fähigkeit der Emotionsregulation auszuwirken; zu solchen Risikofaktoren zählt er u.a. auch eine niedrige Schulbildung (vgl. Zimmermann, 2002, S.147f).

Eine spekulative Interpretation aufgrund dieser Datenbasis könnte darin bestehen, dass die Schüler/innen v.a. des Gymnasiums, aber auch der Realschule, sich bereits verstärkt mit ihrer Zukunft beschäftigen, da sie vielfältigere Möglichkeiten bezüglich ihrer Gestaltung haben; diese Situation birgt allerdings zugleich auch mehr Risiken für falsche Entscheidungen, Versagensängste o.ä. (bspw. bezüglich der Abitur-Note, des Numerus Clausus, des erweiterten Realschulabschlusses oder des Übergangs in die Oberstufe), was sich in der Emotion Angst und der Nutzung der Phase 4B-Strategien niederschlägt (s.o.). Die Hauptschüler/innen dagegen wenden sich bezüglich der Emotion Wut stärker als die Realschüler/innen und die Gymnasiast/innen an Gleichaltrige. So weisen bspw. die Zahlen der Ausbildungsübergänge und -abbrüche deutlich aus, dass zu wenig Vorbereitung auf den Übergang von der Schule in den Beruf stattfindet¹¹⁹, da jeder 4. Jugendliche von den lediglich 50% der Schüler/innen, welche nach der Schule ad hoc in ein Ausbildungsverhältnis übergehen, ihre/seine Ausbildung auch wieder abbricht (vgl. Brüggemann, 2010, S. 59f). Die vorgefundenen Ergebnisse könnten folglich ein Vorbote dieses Umstandes sein, der sich in der Emotion Wut und der etwas stärkeren Ausrichtung der Hauptschüler/innen im Gegensatz zu den Schüler/innen der Realschule und des Gymnasiums an den Peers niederschlägt. Um dies genauer eruieren zu können, müssten die Jugendlichen im Übergang in die Ausbildung bzw. die Oberstufe und evtl. das Studium begleitend untersucht werden.

Bezüglich der Faktoren **Religion** und **Gläubigkeit** konnten nur wenige Korrelationen gefunden werden (vgl. 6.4.5.4). So scheinen bspw. die im Punkt 3.6.7.3 aufgegriffenen Ausführungen von Watts zum Zusammenhang zwischen der Religionszugehörigkeit sowie der Gottesgläubigkeit mit der Regulation von Emotionen hier eher nicht zu greifen. Innerhalb der Darstellung des Zusammenhangs zwischen den Phasen der Kompetenz der Emotionsregulation und dem Lebensalter zeigt sich bei getrennter Betrachtung der evangelischen und katholischen Schüler/innen lediglich, dass die evangelischen die Strategien der Phase 4A mit steigendem Alter leicht stärker nutzen als die katholischen (vgl. 6.4.5.1).

¹¹⁹ Dies fand bereits in 6.5.1 im Zuge der Diskussion des sich bildungsabhängig entwickelnden C-Wertes Erwähnung.

Nach Watts sind z.B. auch mehr internale (innerliche) als externale (äußerliche) Regulationsstrategien in der Zuwendung zu Gott wahrzunehmen (vgl. Watts, 2007, S. 508), was in dieser Untersuchung mittels der Variable Gläubigkeit sich eher als gegenteilig zeigt: Die Gesamtbetrachtung der gläubigen und nicht-gläubigen Schüler/innen weist aus, dass die nicht-gläubigen etwas stärker als die gläubigen Schüler/innen die Regulationsstrategien der Phase 3 (Einsatz mentaler – also innerlicher – Regulationsmittel) nutzen. Zudem wird sichtbar, dass mit steigendem Lebensalter die nicht-gläubigen Schüler/innen eher die Strategien der Phase 3 und die gläubigen Schüler/innen eher diejenigen der Phase 4A bevorzugt nutzen, was sich am deutlichsten anhand der Emotion Wut zeigt (vgl. 6.4.4.1). Die von Watts zudem angesprochene stärkere Ausprägung des Ärgers (respektive der Wut) im Bezug zum christlichen Glauben wurde hier nicht vorgefunden. Es muss aber bedacht werden, dass die Stichprobe v.a. aus Schüler/innen christlichen Glaubens besteht und es somit ein interessanter Ansatz sein könnte, anhand größerer und v.a. gleich verteilter Stichproben unterschiedlicher Religionen diesen Punkt nochmals aufzugreifen.

Zu **resümieren** ist, dass sowohl das Alter als auch die Schulform in der Entwicklung und Nutzung der Strategien zur Emotionsregulation eine Rolle spielen. Anhand dieser Faktoren wird auch bereits die geschlechtsspezifische Prägung deutlich, die dieser Untersuchung zufolge den signifikantesten Einflussfaktor darstellt (s.o.). In dieser Hinsicht war z.B.. die mit steigendem Alter ausgeprägtere Nutzung der Phase 4A-Strategien v.a. bei den Mädchen auffällig. Aber ebenso als separierter Faktor zeigen sich bspw. für die Variable der Schulform im Gesamtbild und auch emotionsspezifische Unterschiede, die vermuten lassen, dass Schüler/innen mit höherem Bildungsniveau eher die zukunftsorientierte Emotionsregulation und diejenigen mit niedrigerem Bildungsniveau eher die Peer-orientierten Regulationsstrategien nutzen, wobei der größte Unterschied zwischen den Schüler/innen der Hauptschule und denen des Gymnasiums liegt. Für den Faktor des Lebensalters ist ein Resümee dadurch erschwert, dass v.a. die Strategien der Phase 5 zu ‚wünschenswert‘ formuliert waren; vermutlich sagt jedes Individuum gern

über sich aus, das Beste aus einer negativen Situation¹²⁰ machen zu können, was das hier vorliegende Ergebnis verfälscht. Aufgrund dessen ist, wie bereits erwähnt, eine Überarbeitung dieser Items notwendig, um umfassende Aussagen zur altersspezifischen Entwicklung der Kompetenz der Emotionsregulation treffen zu können.

Den altersmäßig ebenso relativ homogenen Ergebnissen der Nutzung der Emotionsregulationsstrategien der Phase 4B (Phase 4 nach Holodynski hier aufgeteilt in Phase 4A und Phase 4B; vgl. 5.4.5) muss auch mit einer Überarbeitung von Items begegnet werden. Allerdings könnte eine Erklärung auch darin liegen, dass rein altersbezogen die hier untersuchten Schüler/innen bereits über die Kompetenz der Strategien der Phase 4 verfügen könnten (vgl. Holodynski, 2006, S. 86). Die Wahl, die Peer-Orientierung als Phase 4A zu bezeichnen und die Zukunftsorientierung als Phase 4B auszuweisen, war im Zuge der Überarbeitung des MKE-Tests von der Autorin selbst gewählt worden (vgl. 5.4.5). So könnte aufgrund der vorliegenden Ergebnisse die Vermutung angestellt werden, dass sich der Aspekt der Phase 4, der auf die zukunftsorientierte Emotionsregulation verweist, zuerst entwickelt und die Peer-orientierte Emotionsregulation erst danach innerhalb der Pubertät an Relevanz gewinnt. Diese offenen Fragen können aber nur mittels weiterer Studien geklärt werden.

Insgesamt ist der Faktor der Geschlechtszugehörigkeit eindeutig das bestimmende Merkmal in der Entwicklung und Nutzung der Strategien der Emotionsregulation, der dann mit zunehmendem Alter sowie durch Bildung (sowohl bezüglich des Bildungsgrades als auch des steigenden Klassenniveaus) verstärkt wird. Mädchen regulieren dabei eher interpersonell, Jungen eher intrapersonell, und je älter und/oder gebildeter sie werden, desto deutlicher zeigt sich dieser Geschlechtsunterschied. Dahinter steht ein eindeutig geschlechtsstereotypes Muster, das – mit Bezugnahme auf Merten – für das weibliche Geschlecht eher expressiv

¹²⁰ Bei den beiden hier untersuchten Emotionen handelt es sich, wie bereits dargestellt, um sog. negative Emotionen, die einer stärkeren Regulation bedürfen als positive (vgl. Mayring, 1992, S. 131ff; Hofmann und Pekrun, 1999, S. 116; Perrez et al. 2000, S. 13).

ausfällt und für das männliche Geschlecht gegenteilig (vgl. Merten, 2003, S. 150).

6.5.3 Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der moralischen Urteilskompetenz¹²¹ und der Kompetenz der Emotionsregulation¹²²

In Bezug auf Zusammenhänge zwischen der moralischen Urteilskompetenz und der Kompetenz der Emotionsregulation konnten Korrelationen berechnet werden, die zwischen der Phase 5 der Kompetenz der Emotionsregulation und den Stufen 4 und v.a. 5 der moralischen Urteilskompetenz zwar hoch signifikant sind, aber mit einer eher geringen Ausprägung ausgewiesen werden (vgl. 6.4.4).

Nach Hinzunahme der Faktoren des **Geschlechts** und des Bildungsgrades wird deutlich, dass v.a. für das weibliche Geschlecht Korrelationen im mittleren, hoch signifikanten Bereich sichtbar werden. Zeigen bspw. Mädchen des Gymnasiums eine ausgeprägte Nutzung der Strategien hoher Phasen der Emotionsregulation auf, lehnen sie niedrige Stufen des moralischen Urteils ab und stimmen hohen Stufenargumenten zu (vgl. ebd.).

Zudem konnte ein **Altersunterschied** herausgestellt werden, der belegt, dass mit steigendem Lebensalter eher Korrelationen zwischen hohen Stufen und Phasen zu finden sind, wobei es eine Ausnahme bei den ältesten Schüler/innen (≥ 16 Jahre) zu verzeichnen gibt. Diese weisen eher Zusammenhänge zwischen der gesetzesorientierten Stufe 4 und den interpersonellen Regulationsstrategien der Phasen 2 und 4A auf, was, wie bereits oben mehrfach vermutet, mit dem Übergang von der

¹²¹ Stufe 1: Urteil an Strafe und Gehorsam/ Stufe 2: Urteil am instrumentellen Austausch, am Zweck orientiert/ Stufe 3: Urteil an nahem Umfeld (Beziehungen, Konformität)/ Stufe 4: Urteil an der Erhaltung des Systems orientiert (Gesetze, Verantwortung, Pflichten) / Stufe 5: Urteil am Sozialvertrag orientiert.

¹²² Emotionsregulation: Phase 2: größtenteils noch interpersonelle Regulation/Phase 3: Formwechsel der Regulationsmittel (mentaler Einsatz)/ Phase 4A: Ausrichtung an Peers (Bewertungen Gleichaltriger)/ Phase 4B: Selbststeuerungskompetenz ausbilden (zukunftsorientiert)/ Phase 5: Bezugsgröße der Emotionsentwicklung (verfeinern, positiver regulieren).

Schule in den Beruf bzw. die Oberstufe und der zunehmenden Verantwortung und Verpflichtung, die hiermit einhergeht, zusammenhängen könnte (vgl. 6.5.1, 6.5.2).

Für die Faktoren der **Religionszugehörigkeit** und der **Gläubigkeit** zeigt sich zudem, dass nur für die katholischen Schüler/innen eine hoch signifikante, wenn auch geringe, Korrelation ausgewiesen wird, welche auf die Stufe 4 des moralischen Urteils und die Phase 4B der Emotionsregulationsstrategien entfällt. Hier kann eine Gemeinsamkeit der beiden untersuchten Kompetenzen herausgestellt werden. So zeigte sich bereits in Punkt 6.5.1, dass die evangelischen Schüler/innen stärker dazu tendieren, das Geld im 10-Euro-Dilemma zu behalten als die katholischen Schüler/innen. Ebenso zeigte sich, dass die evangelischen Schüler/innen leicht stärker als die katholischen die Items der Stufe 3 bevorzugen und die katholischen Schüler/innen leicht stärker als die evangelischen diejenigen der Stufe 4 (vgl. 6.5.1). Bezüglich der Emotionsregulation weist die grafische Darstellung der Regulationsstrategien aus, dass die nicht-gläubigen Schüler/innen eher die Phase 3-Strategien präferieren, während die gläubigen geringfügig stärker die Phase 4B- und 5-Strategien bevorzugen. Hieraus kann resümiert werden, dass die evangelischen Schüler/innen insgesamt stärker an ihrem Umfeld und den sozialen Interessen, die katholischen Schüler/innen und hier v.a. diejenigen, welche angeben, gläubig zu sein, stärker am Gesetz und der Zukunft orientiert sind, was sich, wie bereits dargestellt (vgl. 6.5.1), auch mit den Ergebnissen Döberts und Nunner-Winklers, also der stärkeren Gesetzesorientierung der Katholiken z.B. beim Thema Schwangerschaftsabbruch, deckt (vgl. Döbert und Nunner-Winkler, 1986, S. 305).

Auch für die getrennte Betrachtung nach den Emotionen **Wut** und **Angst** zeigt sich, dass die nicht-gläubigen Schüler/innen Korrelationen niedrigerer Stufen und Phasen aufweisen, als es für die gläubigen Schüler/innen der Fall ist, wobei die Korrelationen bezüglich der Emotion Angst etwas höher ausfallen als für die Emotion Wut (vgl. 6.4.4).

Die berechneten Zusammenhänge der Emotionsregulationsstrategien zur moralischen Urteilskompetenz liegen insgesamt zu 58% auf der

Emotion ‚Wut‘, die etwas stärker den Jungen als den Mädchen zuzuordnen ist. Es zeigt sich auch, dass mit steigendem Bildungsniveau die Mädchen eher positive Zusammenhänge zwischen hohen Phasen und Stufen bezüglich der Emotion Angst aufweisen, während sich solche Zusammenhänge bei den Jungen hinsichtlich der Emotion Wut finden.

Im Folgenden werden nun aufgrund der vorangegangenen Schlüsse noch einmal die wichtigsten **Gemeinsamkeiten** und **Unterschiede** beider Kompetenzen zusammengetragen. Gemeinsam ist beiden Kompetenzen, dass sich die eindeutigsten Ergebnisse unter Hinzunahme der Faktoren des Bildungsgrades und des Geschlechts ergeben, wobei der stärkste Faktor bei der Kompetenz der Emotionsregulation der des Geschlechts und bei der moralischen Urteilskompetenz der der Bildung ist.

Für beide Kompetenzen gilt: Je höher das **Bildungsniveau** ist, desto mehr wird höheren Stufen bzw. Phasen zugestimmt und/oder niedrigere Stufen bzw. Phasen werden abgelehnt, wobei dies unter Hinzunahme des Faktors der Geschlechtszugehörigkeit v.a. bezüglich der Kompetenz der Emotionsregulation noch weitaus deutlicher wird. Der stets als entwicklungstypisch gekennzeichnete Faktor des **Alters** (vgl. 2.2.2.2; 3.6.6) weist innerhalb dieser Untersuchung bei beiden Kompetenzen v.a. stärkere Zustimmungen bzw. Ablehnungen aus. So zeigt sich für die moralische Urteilskompetenz, dass die Zustimmung zu den Dilemma-dominanten Stufen mit steigendem Lebensalter ausgeprägter wird (vgl. 6.4.5.1), bezüglich der Kompetenz der Emotionsregulation trifft dies v.a. auf die Phase 4A zu (vgl. ebd.). Für beide Kompetenzen wird zudem deutlich, dass **Geschlechtsstereotypen** eine mehr oder minder starke Rolle spielen. Dies wird z.B. im Zusammenhang zwischen den C- und Stufenwerten der moralischen Urteilskompetenz sichtbar wie auch in der Nutzung der eher interpersonellen Regulationsstrategien seitens der Mädchen und der Verwendung intrapersoneller Strategien seitens der Jungen.

Hieraus kann in Bezug auf die Frage nach der Geschlechtsabhängigkeit der abgefragten Kompetenzen geschlossen werden, dass

1. die Geschlechter sich eindeutig bezüglich der Strategien der Emotionsregulation unterscheiden,
2. die Betroffenheit (bzw. die Identifikation mit der/m Geschichtsheld/in) bezüglich eines Dilemmas vermutlich eine Rolle spielt, was sich vor allem bei den Mädchen in der Stärke der Ablehnung/Zustimmung der im Dilemma dominanten Stufen widerspiegelt,
3. es keinen Geschlechtsunterschied bezüglich des C-Wertes des moralischen Urteils zu verzeichnen gibt, aber
4. dieser sich im Zusammenhang zwischen dem C-Wert und den Stufenwerten dergestalt zeigt, dass mit steigendem C-Wert Mädchen die Orientierung am nahen sozialen Umfeld (Stufe 3) stärker bevorzugen als Jungen und dass diese die Orientierung an Strafe und Gehorsam (Stufe 1) stärker ablehnen sowie die Gesetzes-Orientierung (Stufe 4) leicht ausgeprägter präferieren als Mädchen.

Diese Punkte sollten, v.a. im Hinblick auf die moralische Urteilskompetenz und die dazu seit Jahrzehnten bestehende Diskussion um (eine) geschlechtsspezifische Moral/en (vgl. 2.5.6; 2.5.7), näher eruiert werden.

Ob nun **Moral als Regulator von Gefühlen** bzw. Emotionen angesehen werden kann, konnte anhand dieser Untersuchung nicht eindeutig belegt werden, wenn sich auch gewisse Anhaltspunkte erkennen lassen (s.o.). Aufgrund dessen soll der bereits ausführlich dargestellte Zusammenhang zwischen Moral und Emotion (vgl. z.B. 2.5.8) noch einmal mit einem Beispiel verdeutlicht werden. Nach Keller entsteht Scham – als moralisches Gefühl – durch das Wissen um die Verletzung einer Norm (vgl. Keller, 2005, S. 5). Scham kann somit so stark sein, dass sie eine Person davon abhält, diese Norm abermals zu verletzen. Hier kann folglich die Scham als Regulator der Verletzung einer Norm – und somit der geltenden moralischen Regeln – auftreten. Dieses Beispiel rekurriert auf die nach Holodynski beschriebene emotionale Handlungsregulation (vgl. 3.6.6). Inwiefern sich dies aber auch auf die reflexive Emotionsregulation beziehen lässt, beschreibt Keller in der Weise,

„daß die Person Situationen im Lichte der Interessen, Gefühle und berechtigten Erwartungen aller Beteiligten wahrnimmt, als auch, daß sie in Situationen konfligierender Ansprüche und Erwartungen die Perspektive anderer ebenso wie die eigene Perspektive einbezieht, und zwar in der Reflexion von Handlungsentscheidungen, Handlungsfolgen und auch Handlungsstrategien“ (Keller, 1996, S. 17).

Dieser Umstand ist, wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit ausgeführt, nicht bestritten (vgl. 2.5.8; 3.5.3). Insofern muss die hier zentrale Fragestellung weiterhin untersucht werden, wofür im folgenden Kapitel 6.6 Vorschläge angeführt werden.

Der zu Beginn angedeutete **Primatstatus** (vgl. Einleitung) der moralischen Entwicklung vor der Entwicklung der Kompetenz der Emotionsregulation (vgl. hierzu z.B. Harris, 1992, S. 134f) kann hier nur vermutet werden. So fällt die Zustimmung für die Items der moralischen Urteilskompetenz zu den Argumenten der Stufe 3, der Orientierung am nahen sozialen Umfeld, insgesamt am höchsten aus, sowie es lediglich bezüglich der Stärke der Zustimmung bzw. Ablehnung der Stufenwerte altersspezifische Unterschiede zu konstatieren gibt (vgl. 6.4.5.1). Für die Emotionsregulation ist der Primatstatus jedoch vorhanden und bezieht sich v.a. auf die Phase 4A (Orientierung an den Peers) (vgl. ebd.). Innerhalb der Kompetenz der Emotionsregulation ist diese Phase auch jene mit dem größten Bezug zum nahen sozialen Umfeld. Hieraus könnte ein Primatstatus der moralischen Entwicklung gefolgert werden, der gestaltet, dass zuerst die moralische Orientierung am sozialen Umfeld und an den Beziehungen vorhanden sein muss, bevor sich die entsprechende Emotionsregulation¹²³ entwickeln kann.

So soll **abschließend** gefragt werden, ob demzufolge die nicht eindeutige Ausweisung eines Zusammenhangs zwischen der moralischen Urteilskompetenz und der Kompetenz der Emotionsregulation darin begründet liegt, dass dieser vermutete Entwicklungszusammenhang ein länger andauernder Prozess ist, der früher ansetzt und sich im Jugend-

¹²³ Hier definiert durch die interpersonellen Strategien der Phase 4A (Item z.B.: erzähle ich einer/einem Freund/in, wie es mir geht). Die Items der Phase 2 (z.B.: drücke ich meine Angst offen aus; zeige ich direkt, dass ich wütend bin), welche ebenfalls interpersonell ausgerichtet sind, zeugen weniger von Interesse am sozialen Umfeld und der Ausrichtung an ihm als vielmehr an ihrem Nutzen für das Individuum.

alter eher homogen ausweist sowie auch durch die Pubertät geprägt ist. Die Messung einer breiteren (v.a. jüngeren) Alterskohorte wäre somit sinnvoll. Dies wäre allerdings nur vor dem Hintergrund überzeugend, wenn die Items v.a. der Phase 5 der Kompetenz der Emotionsregulation sowie das Katzen-Dilemma zur Messung der moralischen Urteilskompetenz überarbeitet würden.

Des Weiteren muss gefragt werden, was letztlich bezüglich der Kompetenz der Emotionsregulation mittels des MKE-Tests genau gemessen wurde. Für die moralische Urteilskompetenz wurden sowohl die Stufenwerte – als moralische Einstellung bezüglich der Stufen Kohlbergs – sowie auch der C-Wert – als kognitive Kompetenz, sich in der Bewertung von Argumenten nicht von einer zuvor gefassten Meinung leiten zu lassen – berechnet. Für die Kompetenz der Emotionsregulation wurde für die Messung festgelegt, dass, aufgrund der Definition des Systems einer Emotion, sowohl die Einstellung als auch der kompetente Umgang zu und mit Emotionsregulationsstrategien bereits in der Abfrage durch eine Selbstauskunft impliziert sind (vgl. 5.1.2), was, wie nun zu sehen ist, ein Trugschluss gewesen zu sein scheint. In dieser Untersuchung wurde nämlich eben nicht die Messung der Emotions- und Handlungsregulation vorgenommen, sondern die Abfrage *der Strategien* der Emotionsregulation, zu denen es ebenfalls eine Einstellung (die hier gemessenen Phasenwerte) gibt, wie auch eine Kompetenz (ein hier nicht gemessener C-Wert der Kompetenz der Emotionsregulation) zum Umgang mit ihnen. So wird festgestellt, dass für die Kompetenz der Emotionsregulation eben *nur* die Einstellung zu den Strategien der Emotionsregulation, definiert nach den Phasen Holodynskis im MKE-Test gemessen wurden. Ein Äquivalent zum C-Wert der moralischen Urteilskompetenz, und somit die Messung der Kompetenz der Emotionsregulation fehlt bisher und bleibt deshalb zu überdenken (vgl. 6.6).

Auch sollte die Wahl der hier abgetesteten Emotionen überdacht werden. So liegt die Vermutung bezüglich der relativ homogenen Ergebnisse der beiden abgefragten Emotionen nahe, dass die Emotion Wut einen zu geringen moralischen Charakter im Gegensatz z.B. zu den Emotionen Scham oder auch Schuld besitzt. Nach Keller zeigt sich die Emo-

tion Wut in Situationen, in denen man sich von anderen unmoralisch behandelt fühlt. Scham- und Schuldgefühle hingegen treten auf, wenn man selbst unmoralisch gehandelt hat oder andere (z.B. freundschämen) (vgl. Keller, 2007, S. 26). Wut ist somit stärker auf andere bezogen als Scham und/oder Schuld. Dies könnte auch der Einteilung nach Petermann und Wiedebusch (2003) entsprechen, nach der die Emotion Wut als primäre, also universell auftretende, und die Emotion Scham und Schuld als sekundäre, auch soziale bzw. selbstbezogene Emotionen gelten (vgl. Petermann und Wiedebusch, 2003, S. 32). Nach Weyers haben v.a. Scham und Schuld als Reaktion auf die Verantwortung für eine Tat die Funktion, sich auch auf das Begehen oder Unterlassen von künftigen Handlungen auszuwirken (vgl. Weyers, 2004, S. 113), sowie sie nach Montada eine Nicht-Einhaltung moralischer Normen markieren (vgl. Montada, 1993, S. 262). Hieraus könnte gefolgert werden, dass der intrinsische moralische Gehalt der Emotion Wut zu schwach war, um Unterschiede zur Emotion Angst auszuweisen.

Daher sollte in Bezug auf die weitere Überarbeitung des MKE-Tests überlegt werden, nicht nur zwei negative Emotionen abzutesten, sondern zumindest eine eindeutig moralische Emotion¹²⁴ auszusuchen, um zu eruieren, ob sich der Zusammenhang zwischen der moralischen Urteilskompetenz und der Kompetenz der Emotionsregulation deutlicher anhand von Emotionen mit eindeutig moralischem Charakter sowie auch stärkerem intrinsischen Gehalt, wie es z.B. bei den Emotionen Scham und Schuld der Fall ist (s.o.), zeigt.

Bevor ein Fazit gezogen sowie ein Ausblick auf weitere Forschungen auf diesem Gebiet vorgenommen wird, folgt nun ein kurzer Exkurs zur möglichen Weiterentwicklung des MKE-Tests.

¹²⁴ Wie in der Fußnote unter 6.5.1 wiederholt dargestellt, handelt es sich bei der Wut nach Kohlberg eher um eine Vorstufe einer moralischen Emotion. Und wie an der Einteilung nach Keller (2007) zu sehen, hat die aus der Emotion Wut laut Kohlberg entstehende Emotion der Empörung ebenfalls einen stärkeren intrinsischen Charakter, da hier danach geurteilt wird, was man selber für moralisch falsch hält (vgl. Keller, 2007, AS. 26).

Exkurs: Diskussion des MKE-Tests

Für die weitere Überarbeitung des MKE-Tests wurde bereits festgehalten, dass die Messung einer breiteren Altersspanne sinnvoll erscheint. Hierzu müsste unter Umständen wieder auf verschiedene Versionen des MKE-Tests zurückgegriffen werden, um den jeweiligen Alterskohorten gerecht werden zu können. Vor allem für die jüngeren Kinder¹²⁵ von ca. sechs bis elf Jahren (1. bis 5. Klasse) könnten eher Bildergeschichten anstatt niedergeschriebener Dilemmata als Anreiz dienen, da so das Hineinversetzen für diese Alterskohorte erleichtert würde.¹²⁶ Für die Kinder und Jugendlichen von ca. zwölf bis 17 Jahren (6. bis 10. Klasse) würde vermutlich die hier verwendete Version des MKE-Tests in überarbeiteter Fassung eingesetzt werden können, und für junge Erwachsene, etwa bis zum Alter von 25 Jahren¹²⁷, müssten die Geschichten bezüglich der Abfrage der moralischen Urteilskompetenz thematisch ihrer Lebenswelt angepasst werden. Das 10-Euro-Dilemma könnte im Zuge einer Überarbeitung für jedes Alter genutzt werden, da es ein altersübergreifendes Thema behandelt. Lediglich der Kontext und die Komp-

¹²⁵ Bspw. ist nach Piaget ca. ab dem 7. Lebensjahr die prä-operatorische Stufe abgeschlossen und es beginnt die Entwicklung der konkreten Operationen – somit findet allmählich die Überwindung des Egozentrismus statt, so wie das Verstehen von Dingen, das anhand konkreter Anschauung möglich wird (vgl. 1.2.1). Das Aufzeigen konkret anschaulicher Bildergeschichten und das Verstehen der hierin enthaltenen Problemstellung müssten folglich möglich sein.

¹²⁶ Vgl. hierzu auch das Vorgehen in der LOGIK-Studie anhand einer Bildergeschichte, in dem ein Kind einem anderen die Mandeln klaut (vgl. Nunner-Winkler, 2007, S. 186). Im Zuge dieser Überlegungen wäre es sinnvoll, die Messung bei den jüngsten Kindern nicht anhand vorgegebener Items durchzuführen, sondern in Form eines durch gezielte Fragen geleiteten Interviews. So könnten Überforderungen der Kinder durch diese Vorgaben ausgeschlossen werden.

¹²⁷ Dieses Alter wurde hier gewählt, da Kohlberg betont, dass das postkonventionelle Niveau i.d.R. nicht vor dem 20. Lebensjahr erreicht werden kann (vgl. Kohlberg, 1996, S. 126), und er selber ein Interview eines 24-jährigen als Beispiel zur Verdeutlichung des postkonventionelle Niveaus heran zieht (vgl. Kohlberg, 1996, S. 138). Holodynski hält sich mit Altersbezeichnungen ab dem Stadium des Jugendalters sehr bedeckt. Er spricht aber bezüglich der 5. Phase von einem Beginn im jungen Erwachsenenalter (vgl. Holodynski, 2006, S. 157), das nach Krampen und Reichle ca. ab dem 18. Lebensjahr anzusetzen ist (vgl. Krampen und Reichle, 2008, S. 333).

lexität des Inhalts und der Sprache müssten altersspezifisch angepasst sowie für die jüngste Kohorte (s.o.) eine Bildergeschichte hieraus erstellt werden.

Das Katzen-Dilemma könnte vermutlich am ehesten für die jüngsten Kinder als Bildergeschichte umkonzipiert werden. Für die mittlere Alterskohorte könnte entweder die bereits angesprochene stärkere Ausweisung der Autorität des Vaters und die schwächere Gestaltung der Rettungsbedürftigkeit der Katze eine Lösung darstellen. Alternativ könnte auch – aufgrund der Abnabelung von den Eltern und der damit einhergehenden schwächeren Bindung an deren Autorität (vgl. 6.5.1; Oerter und Dreher, 2008, S. 321; Erikson, 1995, S. 108f) – ein Personenwechsel innerhalb der Geschichte sinnvoll sein. So könnte der Vater des männlichen Helden bspw. gegen die/den beste/n Freund/in bzw. die/den Partner/in ausgetauscht werden. Die Items könnten dann künftig weiterhin genutzt werden. Gegebenenfalls könnte auch eine gänzlich andere Geschichte erstellt werden, die eben diese Autoritätsproblematik ausschließt.

Die zweite Geschichte für die jungen Erwachsenen müsste dann ein anderes Thema behandeln. Hier wäre z.B. ein Problem aus der Arbeitswelt, die soziale Veränderung durch einen Umzug in eine neue Stadt oder auch eine Problemstellung innerhalb des Bekanntenkreises möglich. Hierzu müssten dann neue Items für das moralische Urteil erstellt werden.

In Bezug auf die Items der Kompetenz der Emotionsregulation bedürfen v.a. diejenigen der Phase 5¹²⁸ einer Überarbeitung, da sich jene Items, wie bereits mehrfach erwähnt, als allgemein wünschenswert herausgestellt haben, und alle Schüler/innen angaben, die Strategien der Phase 5 gleich stark zu nutzen (vgl. 6.4.5.1). So könnte bspw. hier weniger die positivere Emotionsregulation als vielmehr die feinere Abstimmung auf die Interaktionspartner/innen oder auch die stärker werdende Fähigkeit der Miniaturisierung (Holodynski, 2006) (vgl. 3.6.5) thematisiert werden.

¹²⁸ Eventuell beträfe dies auch die Phase 4B, wobei dies vor dem Hintergrund, dass die eigentliche Phase 4 nach Holodynski in Phase 4A und Phase 4B willkürlich thematisch aufgeteilt wurde, zu eruieren wäre (vgl. 6.5.2).

Zudem sollte, wie in 6.5.3 dargestellt, die Wahl der abgetesteten Emotionen überdacht werden. Im Zuge dessen könnte eine Anlehnung der Abfrage der Strategien zur Emotionsregulation an die jeweiligen Dilemmata zur Messung der moralischen Urteilskompetenz sinnvoll sein.

Diese Idee wurde probenhalber von der Autorin bereits als zukünftige Version des MKE-Tests entworfen. Es müsste in diesem Fall zunächst das 10-Euro-Dilemma gelesen werden, woraufhin die bereits bekannte Orientierungsfrage nach dem Behalten bzw. Nicht-Behalten des Geldes beantwortet werden müsste. Hieran würden sich dann wieder zwei Blöcke mit den Items zu den Pro- und Contra-Argumenten des moralischen Urteils anschließen. Es ergäben sich dann zwei Möglichkeiten:

Die/der Proband/in entscheidet sich für das Behalten des Geldes.

- Es müsste nun zunächst **Block A** mit den Pro-Items des moralischen Urteils nach Ablehnung bzw. Zustimmung auf einer vierstufigen Skala bewertet werden.
- Im Anschluss würde dann folgende Frage gestellt *Was denkst du, welches Gefühl empfindet Lisa, wenn sie das Geld behält? (Bitte schreibe es rechts in das Kästchen!)*
- Daran würde sich die Abfrage der Strategien zur Emotionsregulation mittels der Frage *Wie sollte Lisa jetzt deiner Meinung nach mit diesem Gefühl umgehen?* anschließen. Die an Lisa angepassten Items der Phasen der Regulationsstrategien müssten dann, wie bereits die Items der Stufen des moralischen Urteils, in Zustimmung bzw. Ablehnung bewertet werden.
- Im Anschluss müsste nun noch **Block B** ausgefüllt werden.

Die/der Proband/in entscheidet sich gegen das Behalten des Geldes.

- Es müsste nun zunächst **Block B** mit den Pro-Items des moralischen Urteils nach Ablehnung bzw. Zustimmung auf einer vierstufigen Skala bewertet werden.
- Im Anschluss würde dann folgende Frage gestellt *Was denkst du, welches Gefühl empfindet Lisa, wenn sie das Geld zurück gibt? (Bitte schreibe es rechts in das Kästchen!)*

- Daran würde sich die Abfrage der Strategien zur Emotionsregulation mittels der Frage *Wie sollte Lisa jetzt deiner Meinung nach mit diesem Gefühl umgehen?* anschließen. Die an Lisa angepassten Items der Phasen der Regulationsstrategien müssten dann, wie bereits die Items der Stufen des moralischen Urteils, in Zustimmung bzw. Ablehnung bewertet werden.
- Im Anschluss müsste nun noch **Block A** ausgefüllt werden.

Hier würde nach Gefühlen gefragt, da die Proband/innen sich *in* Lisa hineinversetzen und Lisas Empfindung innerhalb der eben bereits vorgegebenen Situation (kognitionsauslösend) benennen sollen. Dieses Verfahren würde mehrere Ebenen abdecken. Zum einen würde es das Emotionsverstehen verdeutlichen, das sich darin zeigen würde, welches Gefühl die Proband/innen Lisa beim Behalten bzw. Nichtbehalten des Geldes zuschreiben. Zum anderen könnten aus der zuvor getroffenen Entscheidung und der Anbindung dieser an die Strategien der Emotionsregulation ebenso Rückschlüsse auf einen eventuellen kognitiven Aspekt (C-Wert) der Kompetenz der Emotionsregulation gezogen werden, der äquivalent zum C-Wert der moralischen Urteilskompetenz berechnet werden könnte. Dieses Vorgehen fände seine Berechtigung:

1. da es sich bei der Kompetenz der Emotionsregulation ebenso wie bei der moralischen Urteilskompetenz um eine Kompetenz handelt, die, wie bereits oben vermutet und auch auf die moralische Urteilskompetenz nach Lind zutreffend, eben nicht nur aus der Einstellung zu den Emotionsregulationsstrategien, sondern auch aus dem Umgang mit ihnen besteht, und
2. die Abfrage der Kompetenz der Emotionsregulation auch an die Orientierungsfrage angebunden wäre. Damit könnte das Berechnungsverfahren des C-Wertes der moralischen Urteilskompetenz hierfür ebenso seine Anwendung finden; es müsste zwischen einem C_M -Wert (M für Moralische Urteilskompetenz) und einem C_E -Wert (E für Emotionsregulation) unterschieden werden. Auch könnte

3. die hiermit einhergehende Abkehr von der Abfrage der Kompetenz der Emotionsregulation durch Selbstauskünfte die in dieser Untersuchung vorgefundene soziale Erwünschtheit eindämmen.

Ein weiterer wichtiger Punkt wäre zudem die hierdurch ermöglichte Messung moralischer Emotionen wenn bspw. ein/e Proband/in, welche/r sich dafür ausspricht, dass Lisa das Geld nicht behalten soll, bei der Frage, welches Gefühl Lisa nun empfindet, wenn sie das Geld behält, dafür z.B. *Schuld* eintragen würde, da gegen moralische Regeln verstoßen wird und ihre Nicht-Einhaltung zu Schuldgefühlen führt (vgl. Montada, 1993, S. 262). Spannend wäre hier zu beobachten, welches Gefühl ein/e Proband/in Lisa zuordnet, welche/r von vornherein der Meinung ist, Lisa sollte das Geld behalten. Und ähnlich würde es sich auch für den umgekehrten Fall darstellen, wenn ein/e Proband/in zunächst dafür ist, dass Lisa das Geld behält, und sie/er dann gefragt wird, welches Gefühl Lisa empfindet, wenn sie das Geld zurück gibt. So könnte z.B. das Gefühl der *Scham* zugeordnet werden, da Lisa das Geld ja bereits genommen und damit gegen moralische Regeln verstoßen hat (vgl. ebd.).

Diese Vorüberlegungen zu einer erneuten Überarbeitung des MKE-Tests bedürfen allerdings weiterer Überprüfungen bspw. durch die Fachgruppe sowie Ratings der ggf. zusätzlich zu erstellenden oder auch zu überarbeitenden Dilemmata und Items durch die Expertengruppe. Zudem müsste, bevor der/die neue/n Tests eingesetzt werden, eine Validierungsstudie vorgeschaltet werden, um die Einsatzfähigkeit zu überprüfen.

Als sinnvoll hat sich im Zuge der Darstellung der beiden Kompetenzen anhand verschiedenster Einflussfaktoren erwiesen, die Variablen der unterschiedlichen Schulformen, des Lebensalters, des Klassenniveaus und des Geschlechts abzufragen. Auch die Faktoren der Religionszugehörigkeit und der Gläubigkeit ergaben interessante Ergebnisse, wobei es v.a. in Bezug auf den Einfluss der Religion aufschlussreich wäre, weitere als die katholische und die evangelische konfessionelle Ausprägung in Vergleich zueinander setzen zu können. Zudem muss überlegt

werden, welche Themen der Test je Alterskohorte abzudecken hat (s.o.: Familie, Schule bzw. Beruf, Freundschaft etc.), um auch auf themenspezifisches Antwortverhalten Rückschlüsse ziehen zu können.

Zur weiteren Datenaufteilung der drei hier abgetesteten Schulformen nach den fünf Klassenniveaus und den hieraus ggf. zu gewinnenden noch spezifischeren Informationen zum Einfluss der Bildung bzw. des Bildungsniveaus wäre es zudem wichtig, jeweils größere Stichproben abfragen zu können, was allerdings entsprechende, v.a. personelle, Ressourcen voraussetzen würde.

Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, einem zunächst lediglich vermuteten Zusammenhang zwischen der moralischen Urteilskompetenz und der Kompetenz der Emotionsregulation nachzugehen und ihn ggf. nachzuweisen. Ausgangspunkt dazu war die Arbeit von Reichenbach und Maxwell mit ihrer These, dass Moralerziehung zugleich auch eine Erziehung der Gefühle darstellt (vgl. Reichenbach/ Maxwell, 2007).¹²⁹

Der Umstand der zahlreichen Ausführungen in der Literatur zum Bereich der moralischen Gefühle, der moralischen Emotionen oder auch der selbstbezogenen Emotionen (vgl. z.B. 2.5.7; 3.5.3; 3.6 etc.) ergab einen weiteren bestätigenden Hinweis für die grundlegende These eines Zusammenhangs zwischen Moral und Emotion, wie auch die Tatsache, dass sich innerhalb der Fachdiskussion um die Entwicklung und Erziehung sowohl der Moral als auch der Emotionen eine Reihe von Gemeinsamkeiten, wie z.B. die Notwendigkeit von Diskursen innerhalb der Erziehungsprozesse und auch die Notwendigkeit von Interaktionsprozessen zur Weiterentwicklung beider Kompetenzen – der moralischen Urteilskompetenz und der Emotionsregulationskompetenz – herausstellen ließen (vgl. 2.4.3; 3.2; 4.1 u.a.).

Anders als in der Arbeit von Reichenbach und Maxwell wurden dabei nicht die Gefühle in den Mittelpunkt der Untersuchung gestellt, sondern die Emotionen, da Gefühle selbst als nicht erziehbar konstatiert wurden (vgl. 3.7). Eine Erziehung der Emotionen kann nur über das Appraisal-system – als eines der vier Subsysteme einer Emotion (vgl. Holodynski, 2006, S. 41f) – funktionieren, wodurch auf die Ausdrucks- und Handlungskomponente wie auch auf das rein subjektive und im Inneren verborgene Gefühl (vgl. 3.1; 3.5.3; 3.7.2) eingewirkt werden kann. Hierin besteht abermals eine Gemeinsamkeit zur moralischen Urteilskompetenz, da auch z.B. bei Kohlberg u.a. nicht von einer Erziehung der Moral

¹²⁹ Hier sei noch einmal darauf verwiesen, dass es der Autorin bewusst ist, dass mittels Erziehungsstrategien keine Entwicklungsschritte, wie sie den in dieser Arbeit zentralen Entwicklungstheorien zu Grunde liegen, im engen Sinne forciert werden können und somit direkt von der Erziehung auf die Entwicklung geschlossen werden kann.

gesprachen wird, sondern von der Stimulierung kognitiver Prozesse z.B. durch Dilemmadiskussionen (vgl. 2.6ff).

Die Resultate der Erziehung – sowohl der moralischen als auch der Erziehung von Emotionen – zeigen sich – ausgehend von der Prämisse, dass das Ziel der Erziehung die Entwicklung darstellt (vgl. z.B. Lempert, 1988, S.73) – in der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Zur Untersuchung dieser Fragestellung diene der MKE-Test.

Anhand der vorgelegten Untersuchungsergebnisse kann resümiert werden:

- Im Alter zwischen elf und 17 Jahren entwickelt sich die moralische Urteilskompetenz vorwiegend nicht altersabhängig, sondern v.a. bildungsabhängig; wie dies schon Lind ausführlich dargestellt hat (vgl. auch Lind, 2002, 2.5.2), so zeigt sich dies auch in der vorliegenden Arbeit für den kognitiven Aspekt der moralischen Urteilskompetenz, der sich in seiner Stetigkeit nachweislich eher innerhalb des Klassenverbandes als altersabhängig entwickelt (vgl. 6.5.1).
- Für die Strategien der Emotionsregulation zeigt sich in der Nutzung die starke Geschlechterabhängigkeit; wie schon in einigen ähnlichen Studien zuvor (vgl. Janke, 2002, S.145; Wertfein, 2007, S. 67 etc.; 3.6.7.1). Es wird deutlich, dass Mädchen sehr stark interpersonelle Strategien nutzen, während Jungen eher intrapersonelle Strategien zur Emotionsregulation bevorzugen (vgl. 6.5.2).
- Im Zusammenhang mit dem C-Wert lässt sich sehen, dass Jungen bei steigendem C-Wert eine leicht ausgeprägtere Zustimmung zur Gesetzes-Orientierung aufweisen als Mädchen (vgl. 6.5.1).
- Für die moralische Urteilskompetenz und für die Kompetenz der Emotionsregulation ist jeweils eine beeinflussende Geschlechtsstereotypie festzustellen, die vermutlich auf Unterschiede in der

Sozialisation zurückzuführen ist (vgl. auch Wertfein, 2007, S.71; Nummer-Winkler, 2008, S. 152).

- Insgesamt macht die Untersuchung deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen der moralischen Urteilskompetenz und der Kompetenz der Emotionsregulation besteht, wobei der Kompetenz des moralischen Urteils ein Primatstatus zuzuschreiben ist und sich Korrelationen beider Kompetenzen bezüglich hoher Stufen und Phasen vorfinden.

Als wesentliches Ergebnis der hier vorgelegten Untersuchung kann gelten, dass die Bildungsunterschiede bezüglich der Kompetenz der Emotionsregulation eine große Rolle spielen. Dies fand in früheren empirischen Untersuchungen nur wenig Beachtung (vgl. 3.6.7.3).

Ebenfalls von größerer Bedeutung könnten in Bezug auf die moralische Urteilskompetenz die Zusammenhänge und die hierin verorteten Geschlechterdifferenzen bei den Stufenwerten und dem C-Wert sein. Auch diesem Zusammenhang und seinen Interpretationsmöglichkeiten ist in entsprechenden Studien bisher nicht nachgegangen worden. So ließe sich hier z.B. die Vermutung anschließen, ob sich nicht die Geschlechterdifferenzen vorwiegend mit steigendem C-Wert zeigen und dies seinen Grund darin haben könnte, dass Mädchen die Orientierung am nahen sozialen Umfeld stärker bevorzugen als Jungen und Jungen andererseits eine Orientierung an Strafe und Gehorsam stärker ablehnen.

Die vorliegenden Ergebnisse auf dem Hintergrund des angewendeten MKE-Tests lassen deutlich erkennen, dass mit Bezug auf die Ausgangsfragestellung der vorliegenden Arbeit ein Zusammenhang zwischen der moralischen Urteilskompetenz und der Kompetenz der Emotionsregulation existiert – wobei sich zugleich innerhalb der Ergebnisinterpretation gezeigt hat, dass der hier entwickelte MKE-Test als Erhebungsinstrument auf der Grundlage der vorliegenden Arbeit in Richtung noch größerer Passgenauigkeit verändert werden muss, um weitere stichhaltige Aussagen auf dem Weg sich anschließender Untersuchungen zu erhalten (vgl. zuvor getätigter Exkurs).

Zudem müsste in Teilen die Herangehensweise innerhalb einer weiteren Untersuchung mittels dieses Tests sowie auch die Stichprobe überdacht werden. Dazu würden folgende Punkte gehören:

- die Messung der Zusammenhänge der Korrelation hoher Stufen und Phasen bei alleiniger Betrachtung der Ergebnisse der Mädchen, hier besonders derer mit hohem Bildungsniveau,
- die Frage, ob die moralische Urteilskompetenz tatsächliche Zusammenhänge zur Regulation von Emotionen im Allgemeinen zeigt (vgl. 4.2) oder eben v.a. bezüglich derjenigen Emotionen mit eindeutig moralischem Gehalt (vgl. 6.6), – wobei die Frage nach dem intrinsischen Gehalt deswegen von wesentlicher Bedeutung ist, weil für moralische Werte und Normen weitgehend konstatiert wird, dass sie zunächst internalisiert sein müssen, bevor sie zum Selbst des jeweiligen Individuums gehören (vgl. Horster, 1996, S. 286; Kohlberg, 2007a, S. 50), und erst dann das Individuum in der Lage ist, das verinnerlichte, moralische Gefüge auf andere Bereiche auszuweiten und zu übertragen (vgl. Petermann und Wiedebusch, 2003, S.32),
- die Betrachtung von Zusammenhängen der Phasen- und C-Werte der Emotionsregulationskompetenz (welche dann auch wieder Gemeinsamkeiten mit den Werten der moralischen Urteilskompetenz aufweisen könnten, die bisher aufgrund des fehlenden C_E-Wertes nicht geprüft werden konnten; vgl. zuvor getätigter Exkurs),
- die Frage, ob die Fähigkeit des sozialen Verstehens (d.h. das Mitbedenken und Hineinversetzen in die Situation anderer Menschen während des eigenen Tuns sowie auch ein Verständnis der Beziehung zum jeweiligen Interaktionspartner – vgl. auch 1.3.2) der Zugang bzw. eine Gemeinsamkeit zum bzw. im Zusammenhang zwischen den beiden zentralen Kompetenzen ist, wie es in der Aufforderung zur Perspektivenübernahme durch Reichenbach und Maxwell (2007) als einem Instrument zur moralischen und emotionalen Entwicklung vorgeschlagen wird,
- schließlich auch die Frage, ob nicht durch die Untersuchung einer breiteren Alterskohorte, v.a. jüngerer Kinder, nähere Erkennt-

tnisse zum Zusammenhang der moralischen Urteilskompetenz und der Kompetenz der Emotionsregulation zu gewinnen sind, da

„erzieherische Verhaltensmodifikationsstrategien bekanntlich v.a. bei den kleinen Kindern wirksam (sind) und (*spätestens*) (Hervorh. im Orig.) an Bedeutung (verlieren), wenn das Kind in die Pubertät kommt“ (vgl. Reichenbach und Maxwell, 2007, S. 19).

Hier könnte dann als Ergebnis zu vermuten sein, dass sich vor der Pubertät die zentralen Kompetenzen eher altersbezogen entwickeln, während ab der Pubertät andere Einflüsse (v.a. aufgrund der Identitätsentwicklung, vgl. 2.5.1; 2.5.2; Erikson, 1995) eine ausgeprägtere Rolle spielen (z.B. eben Geschlecht und Bildung) sowie im Zuge dessen auch die (geschlechtsspezifische) Betroffenheit bezüglich bestimmter Themen an Bedeutung gewinnt.

Literaturverzeichnis

- Abendschön, Simone (2007). *Demokratische Werte und Normen*. In: van Deth, J. W.; Abendschön, S.; Rathke, J.; Vollmar, M. (Hrsg.): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden: VS-Verlag. (S. 161-204)
- Arnold Magda (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia Univ. Press
- Arnold, Magda (Hrsg.) (1970). *Feelings und Emotions. The Loyola Symposium*. New York and London: Academic Press
- Arnold, Magda (1970). *Perennial Problems in the Field of Emotion*. In: Arnold, M. (Hrsg.): Feelings und Emotions. The Loyola Symposium. New York and London: Academic Press. (S. 169-186)
- Arolt, Volker (2007). *Basiswissen Psychiatrie und Psychotherapie*. Heidelberg: Springer Verlag, 6. Auflage
- Asendorpf, Jens B. (Hrsg.) (2005). *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe-Verlag
- Aufenanger, Stefan; Garz, Detlef; Zutavern, Michael (1981). *Erziehung zur Gerechtigkeit. Unterrichtspraxis nach Kohlberg*. München: Kösel Verlag
- Becker, Günter (2008). *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (2004). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Bertram, Hans (Hrsg.) (1986). *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Beutler, Kurt; Horster, Detlef (1996). *Pädagogik und Ethik*. Stuttgart: Reclam
- Bleicher, Michael (2003). *Physiologische und emotionale Selbstregulation. Entwicklung und Evaluation eines Interventionsprogramms für Jugendliche*. Münster: Waxmann Verlag GmbH
- Boekaerts, Monique; Pintrich, Paul R.; Zeidner, Moshe (Hrsg.) (2005). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.

- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin [u.a.]: Springer Verlag, 3. Auflage
- Brosius, Felix (2008). *SPSS 16 für Dummies*. Weinheim, Wiley-VCH-Verlag. 2. aktualisierte Auflage
- Brezinka, Wolfgang (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik*. München [u.a.]: Reinhardt, 4. Auflage
- Brion-Meisels, Steven; Selman, Robert L. (1986). *Interpersonale Verhandlungen in der Adoleszenz: Drei Portraits sozialer Entwicklung*. In: Oser, F.; Althof, W.; Garz, D. (Hrsg.): *Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen*. München: Kindt Verlag. (S. 136-156)
- Brüggemann, Tim (2010). *Berufliches Übergangsmanagement – Herausforderungen und Chancen*. In: Sauer-Schiffer, U.; Brüggemann, T. (Hrsg.): *Der Übergang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Intervention*. Münster: Waxmann (S. 57-78)
- Bueb, Bernhard (2006). *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Berlin: List, 3. Auflage
- Bühner, Markus (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: [u.a.], Pearson Studium, 2. Auflage
- Colby, Ann; Kohlberg, Lawrence (1987). *The measurement of moral judgment/ Volume 1. Theoretical Foundations and Research Validation*. Cambridge University Press
- Colby, Ann; Kohlberg, Lawrence (1987a). *The measurement of moral judgment/ Volume 2. Standard Issue Scoring Manual*. Cambridge University Press
- Darwin, Charles (1870). *Über die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl oder die Erhaltung der begünstigten Rassen im Kampfe um's Dasein*. Stuttgart: Schweizerbart, 4. Auflage. (1. Auflage: 1858)
- Denham, Susanne A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: The Guilford Press.
- DeVries, Rheta (1982). *Die Entwicklung der Perspektivenübernahme am Verhalten von überdurchschnittlich intelligenten, durchschnittlichen und retardierten Kindern bei einem sozialen Ratespiel*. In: Geu-

- len, D. (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (S. 399-415)
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press
- Dewey John (2000). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim [u.a.]: Beltz, Nachdruck der 3. Auflage: 1964
- Döbert, Rainer; Nunner-Winkler, Getrud (1979). Adoleszenzkrise und Identitätsentwicklung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2. Auflage
- Döbert, Rainer; Nunner-Winkler, Gertrud (1986). *Wertewandel und Moral*. In: Bertram, H.(Hrsg.): *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (S. 289-321)
- Dreidax, Franz (1981). *Emotionale Erziehung in der Schule. Themen, Ziele und Anregungen am Beispiel des Biologieunterrichts*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Universität Oldenburg
- Edelstein, Wolfgang; Keller, Monika (Hrsg.) (1982). *Perspektivität und Interpretation*. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag
- Edelstein, Wolfgang; Keller, Monika (1982a). *Perspektivität und Interpretation*. Zur Entwicklung des sozialen Verstehens. In: Edelstein, W.; Keller, M. (Hrsg.): *Perspektivität und Interpretation*. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag. (S. 9-46).
- Edelstein, Wolfgang; Nunner-Winkler, Gertrud (Hrsg.) (1986). *Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Edelstein, Wolfgang; Nunner-Winkler, Gertrud (Hrsg.) (1993). *Moral und Person*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag
- Edelstein, Wolfgang; Oser, Fritz; Schuster, Peter (Hrsg.) (2001). *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Edelstein, Wolfgang; Frank, Susanne; Sliwa, Anne (Hrsg.) (2009). *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Edelstein, Wolfgang (2009). *Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert*. In: Edelstein, W.; Frank, S.; Sliwa, A. (Hrsg.): *Praxisbuch De-*

- mokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. (S. 7-19)
- Ekman, Paul (2007). *Gefühle lesen: Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren*. Heidelberg: Spektrum-Akademischer Verlag
- Erikson, Erik H. (1995). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 15. Auflage
- Fend, Helmut (1991). Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Bern [u.a.]: Huber
- Fetz, Reto L.; Oser, Fritz (1986). *Weltbildentwicklung, moralisches und religiöses Urteil*. In: Edelstein, W.; Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (S. 442-468)
- Flammer, August (2005). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern [u.a.]: Huber, 3. korr. Auflage
- Franke, Ursula (2004). *Spielarten der Emotionen. Versuch einer Begriffsklärung im Blick auf Diskurse der Ästhetik*. In: Herding, K.; Stumpfhaus, B. (Hrsg.): Pathos, Affekt, Gefühl: die Emotionen in den Künsten. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co KG. (S. 165-188)
- Friedlmeier, Wolfgang (1993). *Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit*. Konstanz: Hartung-Gorre
- Friedlmeier, Wolfgang; Holodynski, Manfred (Hrsg.) (1999). *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag
- Friedlmeier, Wolfgang (1999). *Emotionsregulation in der Kindheit*. In: Friedlmeier, W.; Holodynski, M. (Hrsg.): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag. (S. 197-218)
- Frijda, Nico H. (1986). *The Emotions*. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme
- Kleinginna, Paul R.; Kleinginna Anne M. (1981). *A Categorized List of Emotion Definitions, with Suggestions for a Consensual Definition*. In: Motivation and Emotion. Vol. 5, No. 4. (S. 345-379)

- Garz, Detlef; Oser, Fritz; Althof, Wolfgang (Hrsg.) (1999). *Moralisches Urteil und Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Garz, Detlef (1999). >Also die Annahme, daß die Welt gerecht ist, das wäre irrational<. *Urteil, Handeln und die Moral des Alltagslebens*. In: Garz, D.; Oser, F.; Althof, W. (Hrsg.): *Moralisches Urteil und Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (S. 377-405)
- Garz, Detlef (2001). *Die Diskussion um eine höchste Stufe der Moral*. In: Oser, F. und Althof W.: *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta, 4. Auflage. (S. 256-292).
- Garz, Detlef (2006). *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, 3. Auflage
- Geulen, Dieter (Hrsg.) (1982). *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Gielen, Uwe; Lei, Ting (1996). *Die Messung des moralischen Urteils*. In: Kuhmerker, L.; Gielen, U.; Hayes, R. L. (Hrsg.): *Kohlberg. Seine Bedeutung für die pädagogische und psychologische Praxis*. München: Kindt Verlag. (S. 90-120)
- Gilligan, Carol (1982). *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass. [u.a.]: Harvard Univ. Press
- Gilligan, Carol (1999). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München: Piper Verlag GmbH, 5. Auflage
- Goldman, Ronald (1968). *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge & Kegan Paul, 4. Auflage
- Goldschmidt, Susanne; Berth, Hendrik (2006). *FEEL-KJ. Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (Testrezension)*. In: *Diagnostica*, 52, (S. 208-212)
- Goswami, Usha (2001). *So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung*. Bern [u.a.]: Huber
- Gottman, J. M., Katz, L. F.; Hooven, C. (1997). *Meta-Emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Greve, Werner (2007). *Die Entwicklung von Moral – Ursachen und Gründe. Eine Zwischenbilanz*. In: Hopf, Ch.; Nunner-Winkler, G.

- (Hrsg.): Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit. Weinheim und München: Juventa Verlag. (S. 245-272)
- Grob, Alexander; Jaschinski, Uta (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim [u.a.]: Beltz
- Grob, Alexander; Smolenski, Carola (2005). *FEEL-KJ Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen*. Bern [u.a.]: Hans Huber Verlag
- Gross, James J. (Hrsg.) (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York, London: Guilford Press
- Grundmann, Matthias (1999). *Konstruktivistische Sozialisationsforschung: lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Gudjons, Herbert (2008). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 10. Auflage
- Häder, Michael (2006). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hänze, Martin (2009). *Denken und Gefühl. Wechselwirkung zwischen Emotion und Kognition im Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Harnisch, Günter (1983). *Erziehung der Gefühle. Mit Unterrichtsbeispielen*. Essen: Neue Deutsche Verlagsgesellschaft mbH
- Harris, Paul L. (1992). *Das Kind und die Gefühle. Wie sich das Verständnis für die anderen Menschen entwickelt*. Bern [u.a.]: Verlag Hans Huber
- Hascher, Tina (1994). *Emotionsbeschreibung und Emotionsverstehen. Zur Entwicklung des Emotionsvokabulars und des Ambivalenzverstehens im Kindesalter*. Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH
- Hascher, Tina (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann Verlag GmbH
- Heidbrink, Horst (1996). *Einführung in die Moralpsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2. Auflage

- Heitger, Marian (1994). *Schule der Gefühle*. In: Schaufler, G. (Hrsg.): Schule der Gefühle. Zur Erziehung von Emotion und Verhalten. Innsbruck-Wien: Tyrolia Verlag. (S. 9-32)
- Heller, Agnes (1981). *Theorie der Gefühle*. Hamburg: VSA-Verlag
- Herding, Klaus; Stumpfhaus, Bernhard (Hrsg.) (2004). *Pathos, Affekt, Gefühl: die Emotionen in den Künsten*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co KG
- Herzig, Bardo (1998). *Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit. Grundlagen und schulische Anwendungen*. Waxmann: Münster
- Hettinger, Gabriele (2009). *Vergleich von moralischer Urteilskompetenz und Werthaltungen bei durchschnittlich begabten und weit überdurchschnittlich/hoch begabten Jugendlichen*. Universität Tübingen: Tübinger Schriften und Materialien zur Kriminologie. Band 17
- Higgins, Ann (1987). *Moralische Erziehung in der Gerechten Gemeinschaft-Schule – Über schulpraktische Erfahrungen in den USA*. In: Lind, G.; Raschert, J. (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Kohlberg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. (S. 54-72)
- Höble, Corinna (2001). *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Interventionsstudie zur moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern zum Thema Gentechnik*. Innsbruck: Studien-Verlag
- Hochschild, Arlie Russell (1990). *Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle*. New York: Campus Verlag
- Hoffmann, M. L. (1984). *Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory*. In: Kurtines, W. & Gewitz, J. (Hrsg.): Morality, moral behavior, and moral development. New York: Wiley. (S. 283-302)
- Hoffmann, Martin L.; Hoffmann, Lois W. (Hrsg.) (1984). *Review of Child Development research*. New York: Russell Sage Foundation
- Hofmann, Hubert; Pekrun, Reinhard (1999). *Lern- und leistungsthematische Emotionen*. In: Friedlmeier, W.; Holodyski, M. (Hrsg.): Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. (S. 114-132)

- Hollos, Marida und Cowan, Philip A. (1982). *Soziale Isolierung und kognitive Entwicklung: Logische Operationen und Fähigkeiten zur sozialen Perspektivenübernahme in drei sozialen Milieus in Norwegen*. In: Geulen, D. (Hrsg.): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (S. 429-453)
- Holodynski, Manfred; Oerter, Rolf (2008). *Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Motivation, Emotion, Volition*. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage. (S. 535-571)
- Holodynski, Manfred (2004). *Die Entwicklung von Emotion und Ausdruck - vom biologischen zum kulturellen Erbe*. In: *ZiF-Mitteilungen*, Heft 3. Bielefeld: Universität Bielefeld. (S. 11-27)
- Holodynski, Manfred (2006). *Emotionen – Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag
- Hondrich, Karl Otto (2002). *Enthüllung und Entrüstung. Eine Phänomenologie des politischen Skandals*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Hopf, Christel; Nunner-Winkler, Gertrud (2007) (Hrsg.). *Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit*. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Hopf, Christel; Nunner-Winkler, Gertrud (2007a). *Frühe emotionale Bindung und moralische Entwicklung. Einleitende Überlegungen zum Forschungsstand und zu aktuellen Kontroversen*. In: Hopf, Ch.; Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): *Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit*. Weinheim und München: Juventa Verlag. (S. 9-42)
- Horster, Detlef (1996). *Was sind moralische Regeln und wie lernt man sie?* In: Beutler, K.; Horster, D. (1996): *Pädagogik und Ethik*. Stuttgart: Reclam. (S. 283-296)
- Horster, Detlef; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2005). *Pädagogik und Ethik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horster, Detlef (2007) (Hrsg.). *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Horster, Detlef (2009). *Ethik*. Stuttgart: Phillip Reclam jun. GmbH & Co.
- Hügli, Anton (1999). *Philosophie und Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Ingensiep, Hans Werner; Baranzke, Heike; Eusterschulte, Anne (Hrsg.) (2004). *Kant-Reader. Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen?* Würzburg: Verlag Königshausen und Neumann GmbH
- Ingensiep, Hans Werner; Eusterschulte, Anne; Baranzke, Heike (2004a). *Kant lesen für die Gegenwart*. In: Ingensiep, H.W.; Baranzke, H.; Eusterschulte, A. (Hrsg.): *Kant-Reader. Was kann ich wissen? was soll ich tun? Was darf ich hoffen?* Würzburg: Verlag Königshausen und Neumann GmbH. (S. 7-14)
- Izard, Carroll E. (1994). *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2. Auflage
- James, William (2007). *What is an Emotion?* Radford: Wilder Publications
- Janke, Bettina (2002). *Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern*. Göttingen [u.a.] Hogrefe-Verlag
- Janssen, Jürgen; Laatz, Wilfried (2010). *Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows*. Berlin [u.a.]: Springer Verlag, 7. Auflage
- Kähler, Wolf-Michael (2010). *Statistische Datenanalyse Verfahren verstehen und mit SPSS gekonnt einsetzen*. Wiesbaden: Vieweg und Teubner, 6. Auflage
- Kant, Immanuel (1963). *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*. Hrsg: Groothoff, H.H. Paderborn: Schöningh
- Kant, Immanuel (1990). *Kritik der reinen Vernunft*. Hrsg. Raymund Schmidt. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 3. Auflage
- Kant, Immanuel (1990a). *Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre*. Hrsg. Ludwig, B. Hamburg: Meiner
- Kant, Immanuel (1999). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Hamburg: Felix Meiner Verlag GmbH
- Kant, Immanuel (2003). *Kritik der praktischen Vernunft*. Hrsg: Weischedel, Wilhelm. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1. Auflage (Nachdruck)
- Keller, Monika (1982). *Die soziale Konstitution sozialen Verstehens: Universelle und differentielle Aspekte*. In: Edelstein, W.; Keller, M.

- (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (S. 266-285)
- Keller, Monika (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Keller, Monika (2005). *Moralentwicklung und moralische Sozialisation*. In: Horster, D.; Oelkers, J. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (S. 149–172)
- Keller, M. (2007). *Moralentwicklung und moralische Sozialisation*. In: Horster, D.(Hrsg.): Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (S. 17-50)
- Kirchhoff, Sabine; Lipp, Peter; Schlawin, Siegfried (2008). *Der Fragebogen: Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 4. Auflage
- Kleinginna, Paul R.; Kleinginna,, Anne M. (1981). *A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition*. In: Motivation and Emotion, Vol. 5, No. 4 (S. 345-379)
- Köhl, Harald (1990). *Kants Gesinnungsethik*. Berlin, New York: de Gruyter
- Köller, Olaf; Baumert, Jürgen (2008). *Entwicklung schulischer Leistungen*. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag,6. Auflage. (S. 735-768)
- Kohlberg, Lawrence (1964). *Development of moral character and Moral Ideology*. In: Hoffmann, M.L.; Hoffmann, L.W.: Review of Child Development research. New York: Russell Sage Foundation (S. 383-432)
- Kohlberg, Lawrence (1968). *Moralische Entwicklung*. In: Kohlberg, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg.: Althof, W.; Noam, G.; Oser, F.. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (S. 7-40)
- Kohlberg, Lawrence; Kramer, Richard (1969). *Zusammenhänge und Brüche zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter*. In: Kohlberg, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg.: Althof, W.; Noam, G.; Oser, F.. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (S. 41-80)
- Kohlberg, Lawrence (1973). *Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter – neu interpretiert*.

- In: Kohlberg, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg.: Althof, W.; Noam, G.; Oser, F.. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (S. 81-122)
- Kohlberg, Lawrence (1976). *Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungs-theoretische Ansatz*. In: Kohlberg, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg.: Althof, W.; Noam, G.; Oser, F.. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (S. 123-174)
- Kohlberg, Lawrence (1979). *Die Bedeutung und Messung des Moralurteils*. In: Kohlberg, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg.: Althof, W.; Noam, G.; Oser, F.. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (S. 175-216)
- Kohlberg, Lawrence; Levine, Charles; Hower, Alexandra (1984). *Zum gegenwärtigen Stand der Theorie der Moralstufen*. In: Kohlberg, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg.: Althof, W.; Noam, G.; Oser, F.. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (S. 217-372)
- Kohlberg, Lawrence; Candee, Daniel (1984). *Die Beziehung zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln*. In: Kohlberg, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg.: Althof, W.; Noam, G.; Oser, F.. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (S. 373-494)
- Kohlberg, Lawrence; Boyd, Dwight R.; Levine, Charles (1986). *Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral*. In: Edelstein, W.; Nunner-Winkler, G. (Hrsg.). Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp (S. 205-240)
- Kohlberg, Lawrence (1986). *Der »Just Community«-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis*. In: Oser, F., Fatke, R., Höffe, O. (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (S. 21-55)
- Kohlberg, Lawrence (1987). *Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung*. In: Lind, G.; Raschert, J. (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Kohlberg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. (S. 25-43)

- Kohlberg, Lawrence (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Hrsg.: Althof, Wolfgang; Noam, Gil; Oser, Fritz. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Kohlberg, Lawrence (1996a). *Meine persönliche Suche nach universeller Moral*. In: Kuhmerker, L.; Gielen, U.; Hayes, R.L. (Hrsg.): Kohlberg. Seine Bedeutung für die pädagogische und psychologische Praxis. München: Kindt Verlag. (S. 21-30).
- Kohlberg, Lawrence; Candee, Daniel (1999). *Die Beziehung zwischen moralischem Urteilen und moralischem Handeln*. In: Garz, D.; Oser, F.; Althof, W. (Hrsg.): *Moralisches Urteil und Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (S. 13-46)
- Kohlberg, Lawrence (2007). *Die Psychologie der Lebensspanne*. Hrsg.: Althof, Wolfgang; Garz, Detlef. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Kohlberg, Lawrence (2007a). *Einführung*. In: Kohlberg, L.: *Die Psychologie der Lebensspanne*. Hrsg.: Althof, W.; Garz, D.. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (S. 18-66)
- Kohlberg, Lawrence (2007b). *Das Kind als Philosoph*. In: Kohlberg, L.: *Die Psychologie der Lebensspanne*. Hrsg.: Althof, W.; Garz, D.. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (S. 67-110)
- Kohlberg, Lawrence; Shulik, Richard; Higgins, Ann (2007). *Der ältere Mensch als Philosoph*. In: Kohlberg, L.: *Die Psychologie der Lebensspanne*. Hrsg.: Althof, W.; Garz, D.. Frankfurt am Main: Suhrkamp (S.259-331)
- Kohlmann, Carl-Walter (1997). *Persönlichkeit und Emotionsregulation. Defensive Bewältigung von Angst und Streß*. Bern [u.a.]: Hans Huber Verlag
- Krampen, Günter; Reichle, Barbara (2008). *Entwicklungsaufgaben im frühen Erwachsenenalter*. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage. (S. 333-365)
- Krettenauer, Tobias (1998). *Gerechtigkeit als Solidarität: Entwicklungsbedingungen sozialen Engagements im Jugendalter*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag
- Kümmel Friedrich (2009). *Moralerziehung zwischen Wertorientierung und Wirklichkeitsbezug*. Hechingen: Vardan Verlag

- Kuhmerker, Lisa; Gielen, Uwe; Hayes, Richard L. (Hrsg.) (1996). *Kohlberg. Seine Bedeutung für die pädagogische und psychologische Praxis*. München: Kindt Verlag
- Kuhmerker, Lisa (1996). *Der Einfluß des Religionsunterrichts auf die moralische Entwicklung aus Kohlbergs Perspektive*. In: Kuhmerker, L.; Gielen, U.; Hayes, R.L. (Hrsg.): *Kohlberg. Seine Bedeutung für die pädagogische und psychologische Praxis*. München: Kindt Verlag. (S. 207-224)
- Kurtines, W; Gewitz, J. (Hrsg.) (1984). *Morality, moral behavior, and moral development*. New York: Wiley.
- Langewand (2004). *Moralerziehung/Tugendbildung*. In: Benner, D.; Oelkers, J. *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag (S. 660-686)
- Layes, Gabriel (2000). *Grundformen des Fremderlebens. Eine Analyse von Handlungsorientierungen in der interkulturellen Interaktion*. Münster: Waxmann
- Lempert, Wolfgang (1986). *Moralische Urteilsstufen und Niveaus sozialer Aggregation*. In: Oser, F.; Althof, W.; Garz D. (Hrsg.): *Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen*. München: Kindt Verlag. (S. 84-107)
- Lempert, Wolfgang (1988). *Moralisches denken*. Essen: Neue deutsche Verlagsgesellschaft mbH
- Lickona, Thomas (1989). *Wie man gute Kinder erzieht! Die moralische Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum Jugendalter und was Sie dazu beitragen können*. München: Kindt.
- Lind, Georg; Grochowska, Krystyna; Langer, Josef (1987). *Haben Frauen eine andere Moral? Eine empirische Untersuchung von Studentinnen und Studenten in Österreich, Deutschland und Polen*. In: Unterkirchner, L.; Wagner, I. (Hrsg.): *Die andere Hälfte der Gesellschaft. Soziologische Befunde zu geschlechtsspezifischen Formen der Lebensbewältigung*. Wien: Verlag des Österr. Gewerkschaftsbundes (S. 394-406)
- Lind, Georg; Raschert, Jürgen (Hrsg.) (1987). *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Kohlberg*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

- Lind, Georg (1993). *Moral und Bildung. Zur Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung*. Heidelberg: Asanger
- Lind, Georg (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Berlin: Logos-Verlag, 2. Auflage
- Lind, Georg (2009). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg, 2. erw. Auflage
- Lind, Georg (2010). *Effektstärken: Statistische versus praktische und theoretische Bedeutsamkeit*. Universität Konstanz
- Lohr, Christina, Horn, Andrea B. & Hille, Katrin (2008). *Die mentale Gesundheit von Jugendlichen ohne Ausbildungsverhältnis*. *Nervenheilkunde*, 27 (S. 805-812)
- Macha, Hildegard (1984). *Emotionale Erziehung. Ein erziehungswissenschaftlicher Beitrag zur Individualitätsentwicklung*. Frankfurt a. M. [u.a.]: Verlag Peter Lang
- Macha, Hildegard; Mauermann, Lutz (Hrsg.) (1997). *Brennpunkte der Familienerziehung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Mauermann, Lutz (1997). *Moralische Erziehung in der Familie*. In: Macha, H.; Mauermann, L. (Hrsg.): *Brennpunkte der Familienerziehung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. (S. 156-176)
- MaxPlanckForschung (2006). *Wie wir werden, wer wir sind*. In: MaxPlanckForschung: *Das Wissenschaftsmagazin der Max-Planck-Gesellschaft*, 3 (S. 68-73).
- Mayer, Horst O. (2002). *Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. München: Oldenbourg Verlag
- Mayring, Philipp (1992). *Klassifikation und Beschreibung einzelner Emotionen*. In: Ulich, D.; Mayring, P.: *Psychologie der Emotionen*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. (S. 131-181).
- Mees, Ulrich; Schmitt, Annette (Hrsg.) (2003). *Emotionspsychologie: Theoretische Analysen und empirische Untersuchungen*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
- Mees, Ulrich; Schmitt, Annette (2003a). *Emotionen sind die Gründe des Handelns: Ein zweidimensionales Modell metakognitiver Orientierungen und seine Überprüfung*. In: Mees, U.; Schmitt, A. (Hrsg.): *Emotionspsychologie: Theoretische Analysen und empirische Untersu-*

- chungen. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. (S. 13-100)
- Meinong, Alexius (1968). *Abhandlungen zur Werttheorie*. Gesamtausgabe Band III. Hrsg.: Haller, Rudolf; Kindinger, Rudolf. Graz – Austria: Akademische Druck- und Verlagsanstalt
- Merten, Jörg (2003). *Einführung in die Emotionspsychologie*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Meyer, Wulf Uwe; Reisenzein, Rainer; Schützwohl, Achim (1999). *Einführung in die Emotionspsychologie Band II: Evolutionspsychologische Emotionstheorien*. Bern: Huber Verlag, 2. Auflage
- Meyer, Wulf Uwe; Reisenzein, Rainer; Schützwohl, Achim (2001). *Einführung in die Emotionspsychologie Band I: Die Emotionstheorien von Watson, James und Schachter*. Bern: Huber Verlag, 2. Auflage
- Mietzel, Gerd (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend*. Weinheim: Beltz, 4. Auflage
- Montada, Leo (1993). *Moralische Gefühle*. In: Edelstein, W.; Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): *Moral und Person*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (S. 259-277)
- Montada, Leo (2008). *Fragen, Konzepte, Perspektiven*. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage (S. 3-48)
- Montada, Leo (2008a). *Moralische Entwicklung und Sozialisation*. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage (S. 571-606)
- Müller, Wolfgang C. (1997). *Erziehung der Gefühle als Zukunftsaufgabe Sozialer Arbeit. Ein möglicher Beitrag zur Postmoderne*. In: *Neue Praxis*. 27., Jahrg., Heft 3. (S. 211-219)
- Newen, Albert; Zinck, Alexandra (2008). *Wir sind, was wir fühlen*. In: *Gehirn und Geist*. Heft 6. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft mbH. (S. 40-45)
- Niegemann, Helmut M.; Domagk, Steffi; Hessel, Silvia; Hein, Alexandra; Hupfer, Matthias; Zobel, Annett (2008). *Kompendium Multimediales Lernen*. Berlin-Heidelberg: Springer Verlag
- Nunner-Winkler, Gertrud; Döbert, Rainer (1979). *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2. Auflage

- Nunner-Winkler, Gertrud; Meyer-Nikele, Marion; Wohlrab, Doris (2006). *Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Nunner-Winkler, Gertrud (2007). *Frühe emotionale Bindungen und Selbstbindung an Moral*. In: Hopf, Ch.; Nunner-Winkler, G.(Hrsg.): *Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit*. Weinheim und München: Juventa Verlag. (S. 177- 202)
- Nunner-Winkler, Gertrud (2007a). *Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit*. In: Horster, D. (Hrsg.): *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften. (S. 51-76)
- Nunner-Winkler, Gertrud (2008). *Die Entwicklung des moralischen und rechtlichen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen*. In: Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie, 3. Heidelberg: Springer. (S. 146-154)
- Oerter, Rolf; Schneewind, Klaus A.; Resch, Franz (1999). *Modelle der Klinischen Entwicklungspsychologie*. In: Oerter, R.; von Hagen, C., Röper, G. (Hrsg.): *Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags Union (S. 79-117)
- Oerter, Rolf; von Hagen, Cornelia, Röper, Gisela (Hrsg.) (1999). *Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.) (2008). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage
- Oerter, Rolf (2008). *Kultur, Ökologie und Entwicklung*. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage (S. 85-116)
- Oerter, Rolf (2008a). *Kindheit*. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage (S. 225-270)
- Oerter, Rolf; Dreher, Eva (2008). *Jugendalter*. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage (S. 271-316)
- Oppenheimer, Louis (1982). *Die Mehrdimensionalität der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme*. In: Geulen, D. (Hrsg.): *Perspekti-*

- venübernahme und soziales Handeln. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (S. 298-324)
- Oser, Fritz; Gmünder, Paul (1984). *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung*. Zürich
- Oser, Fritz; Althof, Wolfgang; Garz, Detlef (Hrsg.) (1986). *Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen*. München: Kindt Verlag
- Oser, Fritz; Fatke, Reinhard; Höffe, Otfried (Hrsg.) (1986a). *Transformation und Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Oser, Fritz (2001). *Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung*. In: Edelstein, W.; Oser, F.; Schuster, P. (Hrsg.): *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. (S. 63-92)
- Oser, Fritz; Althof, Wolfgang (2001). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Oser, Fritz; Althof, Wolfgang (2001a). *Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens*. In: Edelstein, W.; Oser, F.; Schuster, P. (Hrsg.): *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. (S. 223-268)
- Perrez, M.; Berger, R.; Horner, M.; Kronenberg, K.; Law, I.; Schöbi, D.; Wilhelm, P.(2000). *Soziale Emotionsregulation in Familien mit Adoleszenten*. Universität Fribourg, Institut für Psychologie: Forschungsbericht, 149
- Petermann, Ulrike; Petermann, Franz; Neuhäuser, Gerhard; Schmidt, Martin H. (Hrsg.) (2007). *Kindheit und Entwicklung*. 16. Jahrgang, Heft 4
- Petermann, Franz; Wiedebusch, Silvia (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen [u.a.] Hogrefe
- Piaget, Jean (1972). *Urteil und Denkprozesse des Kindes*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann
- Piaget, Jean (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Piaget, Jean (1986). *Die moralische Regel beim Kind*. In: Bertram, H. (Hrsg.): *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (S. 106-117)

- Piaget, Jean (1995). *Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes*. Hrsg.: Leber, Aloys. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Piaget, Jean; Inhelder, Bärbel u.a. (1999). *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta, 3. Auflage
- Piaget, Jean (2003). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Hrsg.: Fatke, Reinhard. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag
- Plath, Ingrid; Graudenz, Ines; Breit, Heiko (Hrsg.) (2008). *Kultur – Handlung – Demokratie. Dreiklang des Humanen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Platon (1982). *Der Staat*. Hrsg.: Vretska, Karl. Stuttgart: Philipp Reclam Jun.
- Power, Clark (1986). *Demokratische und moralische Erziehung in einer großen öffentlichen High School*. In: Oser, F., Fatke, R., Höffe, O. (Hrsg.): *Transformation und Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (S. 297-326)
- Raithel, Jürgen; Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg (2009). *Einführung Pädagogik: Begriffe- Strömungen- Klassiker- Fachrichtungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, 3. Auflage
- Rasch, Björn; Friese, Malte; Hofmann, Wilhelm; Naumann, Ewald (2008). *Quantitative Methoden 1*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 2. Auflage.
- Ratner, Carl (1999). Eine kulturpsychologische Analyse der Emotionen. In: Friedlmeier, W.; Holodynski, M. (Hrsg.): *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. (S. 243-258)
- Rauh, Hellgard (2008). *Vorgeburtliche Entwicklung und Kindheit*. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage. (S. 149-224)
- Reichenbach, Roland; Maxwell, Bruce (2007). *Moralerziehung als Erziehung der Gefühle*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jahrg. 83, Heft 1. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG. (S. 11-25)
- Reichenbach, Roland (2008). „*Von dem erlaubten moralischen Schein*“ – *Zur Bedeutung von Zivilität und Anstand*. In: Plath, I.; Graudenz, I.; Breit, H. (Hrsg.): *Kultur – Handlung – Demokratie. Dreiklang des*

- Humanen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (S. 89-108)
- Reichle, Barbara; Gloger-Tippelt, Gabriele (2007). *Familiale Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung*. In: Petermann, U.; Petermann, F.; Neuhäuser, G.; Schmidt, Martin H. (Hrsg.): *Kindheit und Entwicklung*. 16. Jahrgang, Heft 4 (S. 199-208).
- Reinshagen, Heide (1978). *Forderungen für die Messung des moralischen Urteils mit standardisierten Verfahren*. In: *Diagnostica*, 24 (S. 137-145)
- Reisenzein, Rainer; Meyer, Wulf-Uwe; Schützwohl, Achim (2003). *Einführung in die Emotionspsychologie*. Band III. Kognitive Emotionstheorien. Bern: Verlag Hans Huber
- Rest, James R. (1986). *Ein interdisziplinärer Ansatz zur Moralerziehung und ein Vierkomponenten-Modell der Entstehung moralischer Handlungen*. In: Oser, F.; Althof, W; Garz D. (Hrsg.): *Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen*. München: Kindt Verlag. (S. 20-42)
- Reuss, Siegfried; Becker, Günther (1996). *Evaluation des Ansatzes von Kohlberg zur Entwicklung und Messung moralischen Urteilens. Immanente Kritik und Weiterentwicklung. Materialienaus der Bildungsforschung Nr. 55*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Roth, Gerhard (2003). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Rothbart, Mary; Sheese, Brad (2007). *Temperament and emotion regulation*. In: Gross, J. J.(Hrsg.): *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press. (S. 331-350)
- Rothgang, Georg Wilhelm (2009). *Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer, 2. Auflage
- Saarni, Carolyn; Harris, Paul L. (Hrsg.) (1989). *Children's understanding of emotion*. Cambridge: University Press
- Saarni, Carolyn (1989). *Children's understanding of strategic control of emotional expression in social transaction*. In: Saarni, C.; Harris, P. L. (Hrsg.): *Children's understanding of emotion*. Cambridge: University Press. (S. 181-208)
- Saarni, Carolyn (1999). *The development of emotional competence*. New York, London: Guilford Press

- Saarni, Carolyn (2002). *Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen*. In: von Salisch, M. (Hrsg.). *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. (S. 3-30)
- Sauer-Schiffer, Ursula; Brüggemann, Tim (Hrsg.) (2010). *Der Übergang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Intervention*. Münster: Waxmann
- Schaufler, Gerhard (Hrsg.) (1994). *Schule der Gefühle. Zur Erziehung von Emotion und Verhalten*. Innsbruck-Wien: Tyrolia Verlag
- Scheibenpflug, Helga (2007). *Die höchste Stufe der Moral*. Hamburg: Kovač
- Schmied, Dieter (1981). *Standardisierte Fragebogen zur Erfassung des Entwicklungsstandes der moralischen Urteilskompetenz?* In: *Diagnostica*, 27 (S. 55-65)
- Schmitt, Manfred (1982). *Zur Erfassung des moralischen Urteils: Zwei standardisierte objektive Verfahren im Vergleich*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 11). Trier: Universität Trier
- Schmidt-Atzert (1993). *Die Entstehung von Gefühlen*. Berlin: Springer Verlag
- Schnaitmann, Gerhart W. (2005). *Erfahrungen mit den Statistikprogrammen SAS und SPSS*. Ludwigsburg: Didaktischen Zentrums, Abt. Unterrichtsforschung, der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
- Schneewind, Klaus A. (2008). *Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie*. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage. (S. 117-146)
- Scholz, Oliver R. (2009). *Kants Aufklärungsprogramm: Rekonstruktion und Verteidigung*. In: Zöller, G. (Hrsg.): *Kant und die Zukunft der europäischen Aufklärung*. Berlin [u.a.]: De Gruyter. (S. 28-42)
- Schröder, H. (1985). *Grundwortschatz Erziehungswissenschaften. Ein Wörterbuch der Fachbegriffe von »Abbilddidaktik« bis »Zielorientierung«*. München: Ehrenwirt.
- Seip, Martin (2005). *Emotion und soziale Interaktion – Emotionsregulation in dyadischen Problemsituationen*. Lengerich: Pabst Science Publishers

- Selman, Robert (1982). *Sozial-kognitives Verständnis. Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis*. In: Geulen, D. (Hrsg.): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (S. 223-269)
- Selman, Robert L.; Lavin, Debra R.; Brion-Meisels, Steven (1982). *Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion bei Kindern: Forschungen zum reflexiven Verstehen und die Untersuchung praktischer Verständnisleistungen verhaltensgestörter Kinder*. In: Edelstein, W.; Keller, M. (Hrsg.): *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag. (S. 375-421).
- Selman, Robert L. (1984). *Die Entwicklung des Sozialen Verstehens: Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Silbereisen, Rainer, K. (1982). *Untersuchungen zur Frage sozialkognitiv anregender Interaktionsbedingungen*. In: Geulen, D. (Hrsg.): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozialkognitiven Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (S. 485-515)
- Siegler, Robert S. (2001). *Das Denken von Kindern*. München, Wien: Oldenbourg, 3. Auflage
- Smolenski, Carola (2006). *Emotionsregulation und Subjektives Wohlbefinden im Jugendalter. Studie zur primärpräventiven Förderung der Emotionsregulation im schulischen Kontext unter Einbeziehung der elterlichen Fremdbeurteilung*. Hamburg:Verlag Dr. Kovac
- Sodian, Beate (2008). *Entwicklung des Denkens*. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage. (S. 436-479)
- Sroufe, Alan (1995). *Emotional development: the organization of emotional life in the early years*. Cambridge: University Press
- Strauß, Bernhard; Buchheim, Anna; Kächele, Horst (Hrsg.) (2002). *Klinische Bindungsforschung*. Stuttgart: Schattauer
- Suhr, Martin (1994). *John Dewey zur Einführung*. Hamburg: Junius
- Thompson, Ross A.; Meyer, Sara (2007). *Socialization of Emotion Regulation in the Family*. In: Gross, J. J. (Hrsg.): *Handbook of emotion regulation*. New York, London: Guilford Press. (S. 249-268)

- Trautner, Hanns M. (2008). *Entwicklung der Geschlechtsidentität*. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage. (S. 625-651)
- Ulich, Dieter; Mayring, Philipp (1992). *Psychologie der Emotionen*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Ulich, Dieter (1992). *Sozialisation und Entwicklung von Emotionen*. In: Ulich, Dieter; Mayring, Philipp: *Psychologie der Emotionen*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. (S. 103-130)
- Ulich, Dieter; Kienbaum, Jutta; Volland, Cordelia (2002). *Empathie mit anderen entwickeln*. In: von Salisch, M. (Hrsg.): *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. (S. 111-134)
- Unterkirchner, Lilo; Wagner, Ina (Hrsg.). *Die andere Hälfte der Gesellschaft. Soziologische Befunde zu geschlechtsspezifischen Formen der Lebensbewältigung*. Wien: Verlag des Österr. Gewerkschaftsbundes
- van Deth, Jan W.; Abendschön, Simone; Rathke, Julia; Vollmar, Meike (2007). *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS-Verlag
- von Salisch, Maria (Hrsg.) (2002). *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag
- von Salisch, Maria (2002). *Emotionale Kompetenz entwickeln: Hintergründe, Modellvergleich und Bedeutung für Entwicklung und Erziehung*. In: von Salisch, M. (Hrsg.): *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. (S. 31-50)
- von Salisch, Maria; Kunzmann, Ute (2005). *Emotionale Entwicklung über die Lebensspanne*. In: Asendorpf, J. B. (Hrsg.): *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe-Verlag. (S. 1-74)
- Wassmann (2002). *Die Macht der Emotionen: Wie Gefühle unser Denken und Handeln beeinflussen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Watson, John B. (1930). *Der Behaviorismus*. Hrsg.: Giese, Fritz. Berlin und Leipzig: Deutsche Verlags-Anstalt Stuttgart

- Watts, Fraser (2007). *Emotion Regulation and Religion*. In: Gross, J.J. (Hrsg.): *Handbook of emotion regulation*. New York, London: Guilford Press. (S. 504-520)
- Weiner, Bernhard (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York [u.a.]: Springer
- Wendt, Verena (2009). *Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung in der Adoleszenz*. Erlangen: Universität Erlangen-Nürnberg
- Wertfein, Monika (2007). *Emotionale Entwicklung und elterliche Förderung. Im Vor- und Grundschulalter*. Saarbücken: VDM Verlag Dr. Müller
- Weyers, Stefan (2004). *Moral und Delinquenz. Moralische Entwicklung und Sozialisation straffälliger Jugendlicher*. Weinheim und München: Juventa
- Wicki, Werner (2010). *Entwicklungspsychologie*. München [u.a.]: Reinhardt
- Wilkening, Friedrich; Freund, Alexandra M.; Martin, Mike (2009). *Entwicklungspsychologie kompakt*. Weinheim [u.a.]: Beltz PVU
- Winnicott, Donald W. (1965). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. München: Kindler Verlag GmbH
- Winnicott, Donald W. (1974). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Frankfurt: Fischer.
- Wolf, Tabea; Stein, Marion; Radtke, Ellen; Münzer, Annika; Lüke, Cathérine; Ridinger, Galina; Cappello, Sylvia; Delgehausen, Ana; Schirmann, Juliane (2007). *Emotionsregulation: Über die Beeinflussbarkeit von Emotionen unter besonderer Berücksichtigung des Altersaspekts*. In: *Erfolgreiche Entwicklung im Erwachsenenalter und Alter*. Hildesheim: Universitätsverlag. (S. 68-84)
- Zahnpfennig, Barbara (1997). *Platon zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag GmbH
- Zentner, Marcel R. (1999). *Temperament und emotionale Entwicklung*. In: Friedlmeier, Wolfgang; Holodyski, Manfred (Hrsg.): *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag. (S. 156-175)
- Zimmermann, Peter (1999). *Emotionsregulation im Jugendalter*. In: Friedlmeier, W.; Holodyski, M. (Hrsg.): *Emotionale Entwicklung*.

Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag. (S. 219-242)

Zimmerman, Barry J. (2005). *Attaining self-regulation. A social cognitive perspective*. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R.; Zeidner, M. (Hrsg.): *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press. (S. 13-39)

Zimmermann, Peter (2002). *Von Bindungserfahrungen zur individuellen Emotionsregulation: das entwicklungspsychopathologische Konzept der Bindungstheorie*. In: Strauß, B.; Buchheim, A.; Kächele, H. (Hrsg.): *Klinische Bindungsforschung*. Stuttgart: Schattauer

Zimmermann, Peter; Spangler, Gottfried (2008). *Bindung, Bindungsdesorganisation und Bindungsstörungen in der frühen Kindheit: Entwicklungsbedingungen, Prävention und Intervention*. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage. (S. 689-704)

Zöller, Günter (Hrsg.). *Kant und die Zukunft der europäischen Aufklärung*. Berlin [u.a.]: De Gruyter

Quellenverzeichnis

- Anne-Frank-Schule: www.afs.schulnetz.hamm.de [16.04.2010]
- BLK: <http://blk-demokratie.de>[16.02.2010]
- Lind, Georg: www.uni-konstanz.de [16.04.2010]
- Lind, Georg (2000). *Inhalt und Struktur des moralischen Urteils. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen zur Urteils- und Demokratiekompetenz bei Studierenden*: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1985_Inhalt-und-Struktur.pdf Korrigierte Neuauflage der Dissertation aus dem Jahr 1985 [20.12.2010]
- Lind, Georg (2004): www.uni-konstanz.de/ag-moral/.../mut-einfuehrung-dt.pdf [15.09.2010]
- Luterbach Primarschule: www.luterbach.ch/index.php?id=319&type=1 [17.04.2010]
- PsycLIT: http://rzblx10.uni-regensburg.de/dbinfo/detail.php?bib_id=alle&colors=&ocolors=&titel_id=5662 [07.11.2009]
- Reichenbach, Roland (2006). „*Erziehung zum Guten*“ – 7 Thesen: <http://berliner-runde.net/Flyer/ReichenbachVortrag.pdf> [22.12.2010]
- Schule Balainen: www.schulebalainen.ch/justcom.htm [20.10.2010]

Danksagung

Mein Dank gilt den Mitgliedern des Graduierten Kollegs des Instituts für Erziehungswissenschaft. Die regelmäßigen Gelegenheiten des Austausches und der Diskussion meiner Arbeitsschritte haben mich stets ermutigt, mein Dissertations-Projekt fortzuführen.

Insbesondere danke ich Melanie für die Unterstützung in der empirischen Phase und Corinna für das Korrekturlesen sowie die aufmunternden Worte während der letzten Wochen meiner Promotion.

Auch bei Hannah und Frau Prof. Reichert bedanke ich mich sehr für das Korrekturlesen. Darüber hinaus ein großer Dank an meine beiden Kolleginnen, die stets ein offenes Ohr für mich hatten: Kerstin und Judith. Prof. Reichenbach und Prof. Brügggen danke ich dafür, dass sie mir den Weg zur Promotion ermöglicht haben.

Vor allem aber möchte ich mich herzlich bei meinen Freunden und meiner Familie für ihre Unterstützung und ihren Rat bedanken! Ein besonderer Dank gilt hierbei meinem Vater und Meike, meiner Schwester sowie Witali und David – für ihre aufmunternden Worte und das Ertragen meiner Höhen und Tiefen!

Münster, Januar 2012

Iris Pichl

Moral und Emotionen

Iris Pichl

Zusammenhänge zwischen Moral und Emotionen werden zunächst vor dem Hintergrund der entwicklungspsychologischen Theorien Lawrence Kohlbergs und Manfred Holodynskis sowie der je zugehörigen Diskurse theoretisch hergeleitet. Auf dieser Grundlage wird ein hypothetisches Arbeitsmodell der Theorie Kohlbergs zur moralischen Urteilskompetenz und der Emotionstheorie Holodynskis erstellt sowie die Messung beider Fähigkeiten diskutiert. Im Anschluss an die Generierung eines geeigneten Messinstruments werden im Hinblick auf den Zusammenhang dieser Kompetenzen Kinder und Jugendliche im Alter zwischen zehn und 17 Jahren der regulären Schulformen untersucht. Hierbei finden auch die bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit thematisierten Einflussfaktoren des Lebensalters, des Bildungsgrades, des Geschlechts und auch der Religion und der Gläubigkeit ihre Beachtung.

ISBN 978-3-8405-0061-9 EUR 22,00

0 2 2 0 0



9 783840 500619