

## **THEORIEN ZUR MORALENTWICKLUNG UND IHRE BEWERTUNG MIT CAROL GILLIGAN**

**Ali DEMİR<sup>1</sup>**

### **ZUSAMMENFASSUNG**

Mit den Theorien der Moralentwicklung kann der Gehalt rekonstruiert werden, der eine Kommunikation zwischen Ich-Identität und der Vergesellschaftung erlaubt. In diesem Zusammenhang stehen im Zentrum der folgenden Auseinandersetzung drei Fragen: erstens, was gibt es für Handlungsprinzipien in dieser Lebenswelt, die sich das Individuum aneignen und danach richten kann? Und zweitens, wie kommt eine Person im Prozess der Entwicklung einer Ich-Identität zugleich auch zu einem genuin persönlichen Moralstandpunkt innerhalb derselben Lebenswelt? Zur Beantwortung der beiden Fragen wird zunächst die Struktur der Moralentwicklung bei dem Heranwachsenden betrachtet. Angesicht der Tatsache, dass diese Entwicklung nicht nur je nach Individuum, sondern auch von Kultur zu Kultur unterschiedlich ist, stellt sich die dritte Frage, ob der Anspruch der wissenschaftlichen Neutralität dieser Theorien aus der Sicht der Frauen die Legitimität verdient. Dafür werden die besprochenen Theorien aus Caroll Gilligans Konzept der Fürsorge einer normativen Bewertung unterzogen, die es besonders heute einer kritischen Rückschau verdient.

**Schlüsselworte:** Moralentwicklung, Strukturalismus, Handlungstypen, Caroll Gilligan, Fürsorge

## **CAROL GILLIGAN İLE AHLAK GELİŞİM KURAMLARI VE DEĞERLENDİRİLMESİ**

### **ÖZ**

Ahlaki gelişim teorileri ile birey kimliği ve sosyalleşme arasındaki iletişimi mümkün kılan içerik yeniden yapılandırılabilir. Bu bağlamda aşağıdaki tartışmanın merkezinde üç soru yer almaktadır: ilk olarak, yaşam alanında bireyin benimseyebileceği ve onlara dayanarak hareket edebileceği hangi eylem ilkeleri vardır? İkinci olarak, bireysel kimliğini geliştirme sürecindeki bir kişi yine aynı yaşam dünyasının sınırları içerisinde gerçek anlamda kişisel bir ahlaki bakış açısına nasıl ulaşır? Bu iki soruyu yanıtlamak için öncelikle ergenlik dönemindeki çocuk ve gençlerin ahlaki gelişimin yapısına bakılacaktır. Bu gelişimin sadece bireyden bireye değil de kültürel olarak da farklılık gösterdiklerini düşündüğümüzde, sorulması gereken üçüncü soru, bu teorilerin bilimsel tarafsızlık iddialarının kadın bakış açısından sorgulanıp sorgulanamayacağıdır. Bu amaçla, tartışılan teoriler, özellikle de günümüzde eleştirel bir incelemeyi hak eden Caroll Gilligan'ın bakım kavramı üzerinden normatif bir değerlendirmeye tabi tutulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** moral gelişimi, yapısalılık, eylem türleri, Caroll Gilligan, bakım

---

<sup>1</sup>Ali Demir, Dr. Öğretim Üyesi, Avrasya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, E-mail: alidemirden@gmail.com , ORCID: 0000-0002-7955-0085

## **THEORIEN ZUR MORALENTWICKLUNG UND IHRE BEWERTUNG MIT CAROL GILLIGAN**

Die Forschung über die Moralentwicklung bei Kindern und Erwachsenen blickt eine lange Tradition. Besonders kognitivistische Ansätze von Piaget und Kohlberg kommen einem sofort in den Sinn. Sie unterteilen die Moralentwicklung in klar voneinander trennbare Phasen, wie präkonventionelle, konventionelle und postkonventionelle Entwicklungsstufen. Zugleich werden die Heranwachsende in diesen Theorien innerhalb einer Lebenswelt vorgestellt, wo sie ihre Ich-Identität erwerben, sodass sie sich selbst und zugleich Mitglied einer Gemeinschaft sind. Der Theorie nach kommt der Heranwachsende in der letzten Stufe zu einem reflexiven und in diesem Sinne moralisch legitimen Handlungstyp. Hier können sie sich einen Handlungstyp aneignen, der Ihnen erlaube ihre höchst performative Einstellung mit dem Standpunkt einer anderen Person zu verbinden, auch dann, wenn diese Person in dem Moment nicht anwesend ist. Das muss jedoch gemäss diesen Theorien gelernt werden. Ohne Lernen findet kein reflexives, moralisch gutes, gesellschaftlich legitimes Denken.

Auf der anderen Seite fehlt diesen Theorien die Perspektive der Gesellschaft. Aus einer soziologischen Perspektive stellt sich die Frage, wie können wir das Denken eines Heranwachsenden als legitim beurteilen, wenn wir sie nicht innerhalb einer Gesellschaft vorstellen, mit deren Prinzipien seine Handlungen bewertet werden? Das Heranwachsende müsste zunächst die in der Lebenswelt kultivierten Handlungsmotive und Handlungstypen kennengelernt und sich angeeignet haben, bevor er sie sich reflektiert. Nicht nur auf der sozialen, sondern auch zeitlichen Ebene müssten Unterschiede vorliegen: Es müsste klar sein, dass eine Gesellschaft des 2. Jahrhunderts und die des 21. Jahrhunderts unterschiedliche Handlungsabsichten zur Verfügung stellt. Die Moral einer segmentär organisierten Gesellschaft unterscheidet sich von der einer modernen Gesellschaft. Daher stellt sich die Frage, wie können wir uns eine Moralentwicklung bei Heranwachsenden vorstellen, indem wir die gesellschaftliche, soziale und zeitliche Komponente der moralischen Reflexion als solches vernachlässigen, oder gar ausschliessen. Geht das überhaupt? Heute würden wir natürlich diese Frage verneinen. Auf der anderen Seite liegen die Phänomene in der Gesellschaft nicht immer so klar vor uns, wie jetzt hier geschrieben steht. Ein Problem liegt darin, dass höhere Reflexion einem weder aufgezwungen werden kann, noch kann sie direkt mit den

Handlungen verlinkt werden; auch hoch reflektierte Menschen können entgegen ihrem moralischen Standpunkt handeln, besonders dann, wenn antizipierten Folgen, oder die theoretische Demonstration des moralischen Standpunktes gegen die konkreten Interessen der betroffenen Person hinausläuft.

Um diese Momente der Spannungen voneinander auseinander zu halten, ohne sie voneinander zu trennen, werden im Folgenden der Reihe nach die Konzepte von Piaget (1973), Kohlberg (1973; 1996), Flavell (1966), Eisenberg (1986), Habermas (1983) sowie Selman (1977) und Reich (2010) vorgestellt. Danach werden die vorgestellten Schriften des jeweiligen Autors mit dem Beitrag von Caroll Gilligan unter einem anderen Licht gestellt. Schliesslich werden Schlussfolgerungen aus dem Diskurs gezogen.

### **Das moralische Handeln nach Piaget**

Gemäss Jean Piaget durchläuft ein Kind in seiner moralischen Entwicklung hauptsächlich zwei Stadien (Piaget, 1973: 30-76). Im Stadium der heteronomen Moral werden Regel und Pflichte durch das Kind als unveränderbare Grössen aufgefasst. Im Laufe der Zeit lernen Kinder gerechter zu handeln, indem sie sich hauptsächlich und zunächst an den Anweisungen ihrer Eltern orientieren. In einer Übergangsphase (etwa im Alter von 7-10 Jahren) nehmen sie Beziehungen reziproker Art mit ihren Peers auf Kosten der dominanten elterlichen Beziehung auf. In den Interaktionen mit Peers lernen Kinder bestehende Regel anzuwenden, wie auch sie nötigenfalls zu ihren eigenen Gunsten zu verändern. Lernen findet einerseits durch Ergänzung bereits vorhandenen Wissensstrukturen, Schemata und andererseits durch eine Umstrukturierung des bereits vorhandenen Vorwissens und/oder der Schemata statt. Im ersten Fall geht es um die Assimilation des neuen Wissens in das bestehende Schemata und im zweiten Fall um die Akkomodation, d.h. die Wissensstruktur, das Schemata selbst wird geändert, angepasst, erweitert, reorganisiert usw. (Piaget, 1973). Schemata stellen die Repräsentation von dem vorhandenem und in einer sinnvollen Art strukturierten Wissen und Können dar. Demnach findet Lernen durch die Integration und Assimilation neuer Information in die bestehenden kognitiven Strukturen, sowie durch das Akkomodieren, das Ändern bestehender kognitiven Strukturen, Schemata statt.

Das gilt auch für das moralische Handeln. Das moralische Handeln unter den Kindern ist durch die reziproke, horizontale Art von Beziehungen und Kommunikationen

gekennzeichnet. Weiss ein Kind beim Spielen nicht so richtig, wie eine Regel anzuwenden ist, so springt ein anderes Kind ein, um ihm zu erklären, wie die Regelimplementierung laufen soll. Was geschieht aber, wenn auch dieses Kind (a) die Handlung doch nicht vollbringt, da es sich nur teilweise erinnert, oder wenn es (b) die Regel so anwendet, wie es am betreffenden Ort nicht üblich ist? Während diesem Prozess erfahren Kinder, dass Regeln nicht gegeben sind, sondern dass sie geschaffen wurden und an die eigenen Verhältnisse angepasst werden können. Der andere Teil dieser symmetrischen Interaktion ist es, dass die Kinder während dieser Phase die Fähigkeit entwickeln, eine Situation aus der Sicht des Gegenübers zu betrachten. Beide sind ausschlaggebend für die Entwicklung von moralischen Normen. Das Stadium autonomer Moralvorstellung erreichen Kinder für gewöhnlich ab ihrem 11. bzw. 12. Lebensjahr. Während dieser Phase werden sie zu moralischen Relativisten: sie erfahren, dass ein unbedingter Gehorsam gegenüber Regeln nicht immer zielführend ist. Sie wissen, dass Regeln kontingent, konstruiert sind, also auch anders hätten lauten können. Folglich wird die Regelverletzung nicht immer als ein Ungehorsam gegenüber Handlungspartner und eine an sich amoralische Handlungsweise betrachtet. Im Endergebnis erlebt gemäss Piagets das Kind die Moral zunächst als ein zwingendes Regelwerk der Erwachsenenwelt. Im Laufe der Zeit nimmt das Kind eine autonome Perspektive an und stellt den Zwang immer mehr auf Autonomie um.

### **Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg**

Nicht nur Piagets Ausführungen, die gemäss der neueren Forschung als verbesserungswürdig zu bezeichnen sind, sondern vor allem sein Strukturalismus hat weitere Untersuchungen angeregt (Pellizoni et al., 2009, Yuill and Perner, 1988). Lawrence Kohlberg gehört dabei zu den wichtigsten Forschern, die seinen Ansatz weiterverfolgt und verfeinert haben. Kohlberg stützte sich weitestgehend auf Piaget und erforschte während über zwanzig Jahren, welche Stadien Kinder, Jugendliche wie auch Erwachsene bei der moralischen Begründung ihrer Handlungen durchlaufen. Er entwickelte seine Konzepte aus Piagets Ausführungen und unterschied zwischen drei grundsätzlich in qualitativer Hinsicht aufeinander aufbauenden Stufen der moralischen Entwicklung (Kohlberg, 1973: 630 f). Kohlberg nahm an, dass es sich hierbei um formelle Stufen handle, die nur dann erreicht würden, wenn das Individuum über die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten verfüge (Colby et al., 1983: 46).

Empirisch erfasste Kohlberg diese Stadien, indem er vor allem Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen hypothetisch-moralische Dilemmata präsentierte und sie darum bat, diese aufzulösen (Kohlberg, 1996: 495-498). So auch das bekannte *Heinz-Dilemma*, wobei die Geschichte je nach Alter und Kognitionsstufe angepasst wurde: Heinz bricht in eine Apotheke ein und stiehlt ein Medikament, mit dem er das Leben seiner an Krebs erkrankten Ehefrau rettet. Zu solch einer Aktion wurde er gezwungen, da der Apotheker, der dieses Medikament entdeckt hatte, dafür einen ungerechtfertigt hohen und für Heinz unerschwinglichen Preis forderte. Heinz bat ihn zunächst, es ihm doch billiger zu verkaufen oder eine spätere Zahlung zu akzeptieren. Der Apotheker lehnte ab, so dass Heinz keine andere Lösung sah, als das sich Medikament durch Einbruch anzueignen.

Anhand dieses soeben beschriebenen Dilemmas sollten Probanden auf Fragen der nachfolgenden Art antworten: Darf Heinz das Medikament stehlen? Und wenn ja, warum, wenn nein, warum nicht? Unter welchen Umständen wäre dies zulässig und wann auf gar keinen Fall? Die Antworten skalierte er und ordnete eine egozentrische Begründung der von Prinzipien abgeleiteten Legitimierung unter. So entwickelte er anhand der Antworten die folgenden drei Hauptniveaus mit sechs Stufen und ihren jeweiligen Handlungsmotiven von Moralentwicklung, die jeweils auch den Stellenwert eines Menschenlebens bestimmten (Kohlberg, 1996: 26-28).

**Tabelle 1: Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg**

Niveau	Stufen	Handlungsmotiv	Bewertung des Menschenlebens	
Prä-moralisch	1	Orientierung an Strafe und Gehorsam	Befolge Regeln, um Strafe zu vermeiden.	Der Wert eines menschlichen Lebens wird mit dem Wert materieller Objekte verwechselt, und er beruht auf dem sozialen Status oder äusserlichen Merkmalen seines Trägers (d.h. der Person, um deren Leben es geht).
	2	Naiver instrumenteller Hedonismus	Verhalte dich konform, um Belohnungen zu bekommen, erwidere Gefälligkeiten usw.	Der Wert eines menschlichen Lebens wird instrumentell in seiner Bedeutung für die Befriedigung seines Trägers oder anderer Personen gesehen.
Moral der konventionellen	3	Moral des guten Kindes, das gute Beziehungen aufrechterhält und die Anerkennung der anderen sucht.	Verhalte dich konform, um die Missbilligung und die Abneigung der anderen zu vermeiden.	Der Wert eines menschlichen Lebens beruht auf der Empathie oder der Zugeneigung der Familienmitglieder und anderer Personen für seinen Träger.
	4	Moral der Aufrechterhaltung von Autorität.	Verhalte dich konform, um die Kritik durch legitime Autoritäten und daraus	Das Leben wird im Rahmen seiner Stellung in einer kategorischen moralischen oder religiösen

			folgende Schuldgefühle zu vermeiden.	Ordnung von Rechten und Pflichten als heilig betrachtet.
Moral der selbst-akzeptierten moralischen	5	Moral des Vertrages, der individuellen Rechte und des demokratisch anerkannten Gesetzes/Rechtssystems.	Entspreche den Regeln (Prinzipien), um die Achtung des unvoreingenommenen Zuschauers zu bewahren, der im Sinne des allgemeinen Wohlergehens urteilt.	Das Leben wird gleichermassen in seiner Beziehung zum Wohlergehen der Allgemeinheit und als ein universelles Menschenrecht bewertet.
	6	Moral der individuellen Gewissensprinzipien.	Entspreche den Regeln (Prinzipien), um Selbstverurteilung zu vermeiden.	Das Leben wird als heilig bewertet; darin drückt sich ein universeller menschlicher Wert der Achtung für das Individuum aus.

Kohlberg nimmt an, dass die möglichen Konflikte in solch moralischen Dilemmata, die nur schon aufgrund des Zusammenlebens an und für sich in einer Lebenswelt entstehen, exemplarischen Charakter aufweisen, weil darin persönliche Interessen mit gesellschaftlichen Normen in einer Art und Weise in Übereinstimmung gebracht werden müssen, die das Individuum dazu nötigen, seine kulturellen Werte universellen Prinzipien zu unterwerfen, was wiederum eine hohe Kognitionsfähigkeit erfordere.

Zumal diese tabellarische Darstellung den Anschein einer rigiden Abfolge der universell gültigen Moralentwicklung vermittelt, stellt sich die Frage, ob diese Annahme berechtigt ist. Empirisch erreichen Kinder aus anderen Kulturen selten die 6. Stufe, dagegen Kinder aus westlichen Industrieländern viel häufiger (Siegler et al., 2011). Auch schneiden Jungen besser ab als Mädchen ab (Gilligan and Attanucci, 1988; Jaffee und Hyde, 2000; Heckman et al, 2014). Die Frage ist, was das genau bedeutet? Kann es sein, dass die Kinder und Jugendliche besser abschneiden, weil sie gewohnt sind bzw. antrainiert werden, ihre kulturellen Wertvorstellungen abstrakten Ideen zu unterwerfen? Was hätte das für Folgen für Kohlbergs Forschungsergebnisse? Prekär ist die Situation von Philosophen, die Kohlbergs höchste Moralstufe nicht erreichen (Kohlberg, 1973: 638-640). Sie sind nicht in der Lage, ihre kulturellen Werte zugunsten von abstrakten Prinzipien zu verwerfen, obschon sie jahrelange Training hinter sich haben, und gesellschaftlich eine höchst legitimierte Erwartung in dieser Hinsicht vorliegt? Umgekehrt können alle Probanden, die Kohlbergs höchste Moralstufe erreichen, sowohl ihre kulturell erlernten Normen wie auch ihre egoistischen Interessen zugunsten der abstrakten und rational als fair eingestuften Zustände zurückstecken. Kann nun daraus abgeleitet werden, dass eine Nicht-Kooperation bzw. der Konfliktpfad deswegen eingeschlagen wird, weil die Probanden bei ihrem Gedankenexperiment von ihrem

eigenen Standpunkt nicht absehen können, nicht in der Lage sind, nicht über die Fähigkeit verfügen, davon abzusehen? Oder können sie es nicht, weil sie von ihrer Kognition her diese Stufe nicht erreicht haben? Kohlberg selber ist davon ausgegangen, dass es (nur) dem klugen Menschen, Philosophen zumutbar ist, bei dem Konfliktfall von seinen kulturell geprägten und persönlichen Normen und/oder Interessen abzusehen. Es bleibt erklärungsbedürftig, dass ein gymnasialer Schüler Kohlbergs höchste Moralstufe erreicht, aber nicht ein Philosoph, obschon erwartungsgemäss der Letztere in der Lage sein müsste, höhere Kognitionen anzustellen. Eine Antwort auf diese Frage wird im Schlussteil gegeben.

Auf der anderen Seite können die Befunde, wonach bei der Entwicklung von moralischem Handeln Kinder aus nichtwestlichen Kulturen und Frauen auch aus westlichen Kulturen schlechter als Jungen oder Männer aus westlichen Kulturen abscheiden, als starke Begründung dafür gehalten werden, dass sich eine höherstufige Moral ohne die lebensweltliche Unterfütterung, ohne die dazugehörige kulturelle Verankerung *nicht* entwickelt werden kann (Gilligan, 1993: 18 ff, 73 f). Individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten sind weder von der Gesellschaft noch von gesellschaftlicher Anerkennung unabhängig. Oder, um es in den Worten des Dichters John Donne (1572-1631) auszudrücken: „No man is an island entire of itself.“

### **Rollenübernahme nach Flavell**

Piaget und Kohlberg sind in dem Sinne Strukturalisten, als dass sie anhand eines Strukturbildungsprozess die kognitive und moralische Entwicklungsniveaus eines Heranwachsenden in eine logische Beziehung setzen. Dabei wird die Entwicklung in prinzipiell voneinander trennbaren, aufeinander aufbauenden Stadien vollzogen, so dass ihre „Erfassung durch das jeweilige kognitive Stadium bestimmt“ werden kann (Bischof-Köhler, 2011: 420). Zu diesem Ansatz gehört auch der Beitrag von John Flavell. Er setzte dort an, wo Kohlberg aufgehört hatte. Die Frage lautet nun nicht mehr, ob und welche Stadien die Kinder im Prozess ihrer Moralentwicklung durchlaufen, sondern ob eine höherstufige Moral und Kognition einem Individuum hilft, den ihm gestellten Erwartungen besser zu entsprechen. Daher verschob Flavell den Fokus von der Moralentwicklung hin zur Rollenübernahme und zur Kommunikationsstruktur bei Kindern. Zur Erinnerung: der Begriff „Rollenübernahme“ meint die Fähigkeit des

Individuums, an einem Modell zu lernen. Mit der Rollenübernahme meinte Mead, dass sich der Heranwachsende eine Identität „I“ aneignet, indem er sich durch die Übernahme bestehender Rollen eine ganz bestimmte Rolle „Me“ zuweist, die mit sozialen Erwartungen übereinstimmt.<sup>2</sup> Nach Mead bildet der Heranwachsende seine Identität während eines Prozesses der Aneignung sowohl aus tradiertem wie auch (selbst) entworfenen Perspektiven (Mead, 1968: Kap. 22; Mead, 1913).

Wie Kohlberg nahm auch Flavell eine strukturelle Entwicklung in der Rollenübernahme an. Seine Vorgehensweise kann wie folgt wiedergegeben werden: einer Versuchsperson (Vp)<sup>3</sup> werden zwei umgekippte Plastikbecher vorgelegt. In einem Becher ist eine Geldmünze angeklebt und im anderen sind es zwei Münzen. Der Versuchsleiter (Vl) erklärt und zeigt nun der Vp, dass sich in den beiden Bechern angeklebte Münzen befinden. Die Vl befinden sich von Anfang an zusammen mit dem Kind in demselben Raum, Vl<sub>2</sub> erteilt dann folgende Instruktion:

„Jetzt erkläre ich dir, wie das Spiel geht. Zuerst mache ich meine Augen zu und Herr Fry hier (Vl<sub>2</sub>) nimmt aus einem Becher das Geld heraus, aber ich weiss nicht, aus welchem, weil ich meine Augen zugemacht habe (Vl<sub>2</sub> nimmt leise das Geld aus dem 2-Münz-Becher heraus). Jetzt mach ich meine Augen wieder auf und suche mir einen Becher aus. Wenn ich jetzt denjenigen wähle, unter dem das Geld liegt, kann ich das Geld behalten. Wenn ich denjenigen wähle, unter dem *kein* Geld liegt, kann ich *kein* Geld behalten.“ (Flavell, 1975: 85)

Nach dieser Erklärung und Vordemonstration verlässt der Mitarbeiter den Raum und das Kind wird erneut in der nachfolgenden Art durch den Versuchsleiter instruiert:

„Nun versuchen wir, ihn zu *täuschen*, - wir geben uns Mühe zu *erraten*, welchen Becher er wohl nimmt und nehmen aus *diesem* das Geld heraus. Jetzt denke du einmal eine Minute *gründlich* nach und versuche, ob du *raten* kannst, welchen er wohl aussucht. Aber er *weiss* jetzt, dass wir uns überlegen, welchen er aussucht. Was glaubst *du*, welchen wählt er aus, denke *genau* nach! (Vp zeigt auf einen Becher). Sage mir jetzt, *warum* denkst du, wird er diesen aussuchen.“ (Flavell, 1975: 85)

---

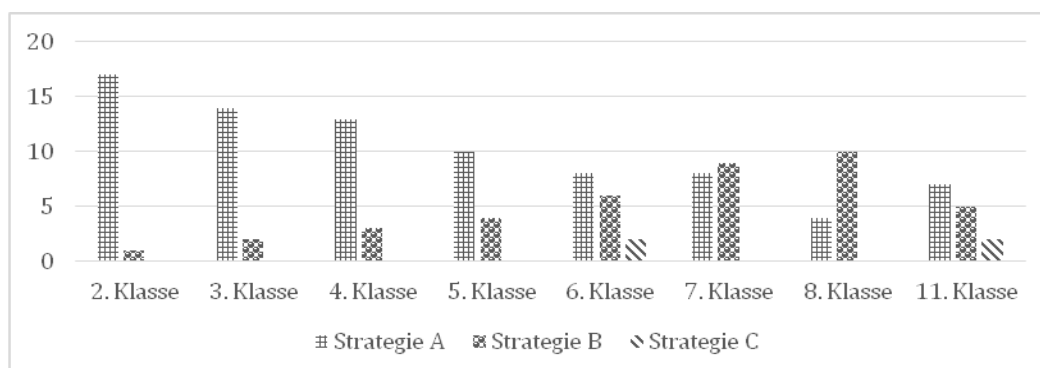
<sup>2</sup> Nach Bischof-Köhler gehen die Konzepte von „I“ und „Me“ auf William James zurück (Bischof-Köhler (2011): 148). Siehe dafür: James, William (1892): *Psychology: The briefer course*. New York: Harper. Siehe auch; Linton, Ralph (1936): *The Study of Man*. New York.

<sup>3</sup> Folgenden Abkürzungen werden von Flavell gebraucht: Vp: Versuchsperson, Vl: Versuchsleiter, S: Sprecher, Z: Zuhörer, O: der andere (other).



In untenstehender Grafik sind Flavells Daten zusammengefasst dargestellt.

**Abbildung 1: Alter und Strategieauswahl nach Flavell**



Während die Strategie A am stärksten von SchülerInnen aus der zweiten Klasse bevorzugt wird, wird die Strategie B mit zunehmendem Alter auf Kosten der Strategie A ausgewählt. Dagegen kommt die Strategie C bei Kindern bis zur 5. Klasse überhaupt nicht vor, und nur je zwei Mal bei SchülerInnen von der 6. bis zur 11. Klasse. Mit einem Chi-Quadrat von 18, 118 (df=3),  $p < .01$  ist auch die Korrelation statistisch signifikant.

Der Strategie A wurden die Antworten derjenigen Kinder zugeordnet, die in ihrer Logik zweckrationale bzw. monetäre Gründe für ihre Auswahl geltend machen. Die Maximierung der Gewinnchancen, also „mehr Geld“, ist dabei das dominanteste Motiv. Flavell ordnet diese Logik deswegen der Strategie A zu, weil sie dem  $V_{12}$  nur solche Kognitionen und Motive zuschreiben, „die sich auf das Spielmaterial selbst beziehen, d. h. sie berücksichtigt keine Kognitionen, die  $V_{12}$  über das Verhalten der  $V_p$  in der Rolle als Gegner von  $V_{12}$  haben konnte.“ (Flavell, 1975: 86) Der Strategie B wurden solche Antworten zugeordnet, die die Motive des  $V_{12}$  voraussagen und darüber hinaus rationale Gründe angeben, warum trotz gegenteiliger Erwartung des  $V_{12}$  die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass  $V_{12}$  die entsprechenden Becher auswählen wird. Das folgende Beispiel wurde der Strategie B zugeordnet: (*V<sub>p</sub> wählt den 1-Münz-Becher*). (*Warum glaubst du, dass er den 1-Münz-Becher nehmen wird?*) „*Ich stelle mir vor, dass ich diesen nehmen würde (2-Münz-Becher), weil ich das Geld behalten könnte. Aber er weiss ja, dass wir ihn täuschen wollen – oder versuchen wollen, ihn reinzulegen – und deshalb würde ich den mit der kleineren Geldmenge (den 1-Münz-Becher) nehmen.*“

Schliesslich wurden diejenigen Antworten zur Strategie C hinzugezählt, die alle vorausgehenden Strategien antizipieren, aber die allererste Auswahl der Becher nicht

verwerfen und zwar mit der Begründung, dass V<sub>2</sub> von dieser Begründung Kenntnis habe und daher erwarten werde, dass die V<sub>p</sub> diese Wahl trifft. Um genau dieser Erwartung nicht zu entsprechen, bleibt die V<sub>p</sub> bei ihrer allerersten Wahl. Als ein Beispiel der Strategie C wird die folgende Antwort ausgeführt:

„Ich glaube, dass er, ich glaube, dass er denken würde, dass wir den entgegengesetzten Becher wählen würden (entgegengesetzter Becher – von was?). Von dem, mit anderen Worten diesen Becher, den Münz-Becher, aber dann, dann könnte er glauben, dass wir wissen, dass er annimmt, wir wollen diesen Becher nehmen. Deshalb sollten wir den 10-Cent-Becher nehmen, weil ich glaube, er denkt, er denkt, dass wir den 5-Cent-Becher nehmen, aber dann – denke ich – weiss er, dass wir, das wir annehmen, dass er das weiss, deshalb sollten wir gerade den Becher nehmen. (Okay, wir sollten also den 10-Cent nehmen?) Ja.“ (Flavell, 1975: 87)

„Die Operation auf der Ebene 1 kann übersetzt werden als: S denk (weiss, sagt vorher u.ä.), dass O so und so eine Überzeugung hat (Einstellung, Gefühl u.ä.) über etwas (X), über S selbst, über O selbst oder über irgend ein anderes Individuum oder eine Gruppe (O1). (Flavell, 1975: 90)

A: „ich weiss, dass du es weisst. Z.B.: Ich weiss, dass du den Gedanken hast.

B: Ich weiss, dass du weisst, dass ich es weiss. Z.B.: Ich weiss, dass du weisst, dass ich den Gedanken habe.

C: Ich weiss, dass du es weisst, dass ich es weiss: Ich weiss, dass du weisst, ich könnte den Gedanken verstehen. Flavell gibt das folgende Beispiel für Strategie C: "Ich glaube, du musst das Gefühl haben, ich könne deine Einstellung zu Bill nicht verstehen.“ (Flavell, 1975: 91)

Bei der Strategie A erkennt das Kind und instruiert sich selbst zur lukrativen Auswahl, „um *seine eigene* Bevorzugung zu zeigen, dabei hat es aber völlig den Charakter der Aufgabe als Spiel zwischen zwei Personen vergessen.“ (Flavell, 1975: 92) In der Strategie B kann das Kind die Auswahl des Gegenübers im Voraus erahnen und passt seine Auswahl dementsprechend an. Zur Strategie C gelangt ein Kind, wenn es schafft, seinen eigenen Gedanken als Objekte seines Gegenübers anzusehen, wofür es allerdings den kindlichen Egozentrismus überwinden muss: „So long as S can do no more than admit that O cognizes him *qua* object, as one more X, the chain of reasoning can proceed no further. On the other hand, once admit the possibility that O can have the knowledge (S- ...), and an infinite series of reciprocal inferences of the form S-O-S-O-S present itself.“ (Flavell, 1975: 53)

### **Eisenbergs Stadien eines prosozialen Handelns**

Gestützt auf das Bisherige hat Eisenberg die Stadien eines *prosozialen* Handelns untersucht. Ebenfalls anhand von moralischen Dilemmata wurde der Zusammenhang zwischen einer egoistischen Nutzenmaximierung und der Gerechtigkeitskonzeption untersucht (Damon, 1997; Eisenberg, 1986; Skoe, 1998). So haben Mussen und Eisenberg-Berg das Dilemma von Bob entworfen, der vor der Wahl gestellt wird,

zwischen seinem egoistischen Interesse und einem altruistischen Handeln zu wählen (Mussen und Eisenberg-Berg, 1979: 102). Anhand der Antworten wurden vier Hauptstadien des prosozialen Handelns entworfen. Dieses Vierstufen-Modell wurde später mit dem sogenannten Eric-Dilemma erweitert:

„Eines Tages wollte ein Junge namens Eric zur Geburtstagsfeier eines Freundes gehen. Unterwegs sah er einen Jungen, der hingefallen war und sich am Bein verletzt hatte. Der Junge bat Eric, zu seiner Wohnung zu gehen und seine Eltern zu holen, damit diese kommen und ihn zum Arzt bringen können. Aber wenn Eric nun loslaufen und die Eltern des verletzten Kindes holen würde, käme er nicht rechtzeitig zur Geburtstagsfeier und würde Eis, Kuchen und alle Spiele verpassen. Was sollte Eric tun? Und warum?“ (Eisenberg-Berg und Hand, 1979: 358).

Anhand der Antworten bzw. Begründungen dieses Konfrontationsbeispiels hatte Eisenberg nicht mehr vier, sondern fünf Stufen des prosozialen Handelns festgestellt (Eisenberg, 1986; Eisenberg, 1990). Demnach orientieren sich Kinder auf der ersten Stufe an hedonistischen, selbstbezogenen Interessen und in der Zweiten an Bedürfnissen. Zur dritten Ebene werden Grundschulkinder und Schüler auf der Stufe einer Highschool gezählt, die sich an zwischenmenschlicher Anerkennung und stereotypen Vorbildern orientieren. Hilfeleistung bzw. deren Unterlassung wird an einer Anerkennung oder Akzeptanz durch die Bezugspersonen und Vorbilder geknüpft. Die vierte Ebene teilt Eisenberg in zwei Stufen. Die Ebene 4a weist auf ein verständigungsorientiertes Handeln hin, da hier Kinder und Jugendlichen in ihren Antworten jeweils Schuld oder positive Gefühle korrelieren. Auf Ebene 4b umfassen die Handlungslegitimierungen internalisierte Wertvorstellungen, Normen, Pflichten oder Verantwortlichkeiten. Individuen können auf dieser Stufe die gesellschaftlichen Gegebenheiten als Teil ihrer Antwort elaborieren und können in ihren Antworten die Notwendigkeit mitbeziehen, dass es die Rechte und Würde anderer Personen zu schützen gilt. Diese Ideale werden jedoch nicht eindeutig oder nachdrücklich genannt. Dazu kommt es erst auf der fünften und letzten Stufe. Nebst der Handlungslegitimierung auf der Grundlage internalisierter Werte, Normen oder Verantwortlichkeiten wird auf dieser Stufe auch der Wunsch ausgedrückt, individuelle und gesellschaftlich vereinbarte Verpflichtungen zu erfüllen oder die gesellschaftlichen Zustände zu verbessern. Werte, wie der Glaube an die Rechte, die Würde und die Gleichheit aller Individuen werden explizit genannt. Diese Ebene ist auch stärker durch Erwartungsenttäuschungen gekennzeichnet, da Individuen auf dieser Stufe die Erfahrung machen, nicht immer den eigenen Werten und akzeptierten Normen entsprechen zu können (Eisenberg, 1990: 125).

### **Habermas Modell der Vermittlung**

Auch Habermas Konzept beruht auf die Vorstellung einer inkrementellen Entwicklung, in der die vorhergehenden Stufen in den jeweils Nächsten assimiliert werden und dies sowohl in Bezug auf individuelle Handlungskordinierung, wie auch in Bezug auf Handlungsorientierung innerhalb einer vorkonstituierten Lebenswelt. Dafür nimmt Habermas ausgehend der Tradition von Immanuel Kant, Georg H. Mead und Emile Durkheim an, dass erstens die durch den Sozialisationsprozess erworbenen Normen schon ihrer Beschaffenheit nach einem moralischen Charakter aufweisen. Die Wirkung der moralischen Normen auf das Individuum ist in der Regel implizit vorhanden und sie wird in den Fällen ihrer Missachtung explizit, was Teilnehmer auf ihre rationale Begründung hinweist, die jeweils in Form von „Komplementarität von Verhaltenserwartungen und die Symmetrie von Rechten und Pflichten“ institutionalisiert werde (Habermas, 1983: 178). Damit verbunden ist zweitens die im Strukturalismus vertretene Annahme, dass ein Individuum stets zielgerichtete Entwicklungsstufen durchlaufe, wobei jede überwundene Stufe auf der ihr nächstfolgenden Ebene ersetzt und als fester Bestandteil in diese integriert werde. Gestützt auf diese beiden Annahmen stellt Habermas erstens drei qualitativ unterschiedliche Handlungstypen (präkonventionelle, konventionelle und postkonventionelle Stufe), zwei Typen von kognitiven Perspektivenstrukturen sowie sechs Stufen des moralischen Handelns fest. Er bringt sie zusammen, indem er sie kreuzt und anhand ihrer jeweiligen Produkte seine eigenen Annahmen bekräftigt.

In der ersten *präkonventionellen Interaktionsstufe* werden in Übereinstimmung mit Durkheim sowie Flavell die verschiedenen Sprecherperspektiven (Teilnehmer vs. Beobachter) in Handlungstypen wie beispielsweise Riten umgesetzt. Das Moralbewusstsein wird im Rahmen einer Gesetzesethik koordiniert, in der die Gehorsamserwartung von Adressaten gegenüber den Autoritäten einer asymmetrischen Gesellschaftsstruktur zugeschrieben wird. Auf einer zweiten *konventionellen Stufe* wird diese Beobachterperspektive mit der Teilnehmerperspektive der vorangehenden Stufe koordiniert (Habermas, 1983: 169). Auf der *konventionellen Stufe* entspringt die Gehorsamsmotivation nun nicht mehr der Loyalität aus einer reinen Gesinnungsethik, sondern wird aus dem Pflichtgefühl im Rahmen einer Verantwortungsethik gewonnen. Anstelle einer durch Sozialisation erworbenen und gerichteten Verhaltensstruktur werden

Interaktionen von abstrakten Normen abgeleitet, die es Akteuren erlauben, gerechtes Handeln *noch* anhand von Rollenkonformität zu beurteilen. Hier gewinnt Durkheims Vertragssolidarität im Vergleich zu seiner mechanischen Solidarität, bzw. Webers Verantwortungsethik im Vergleich zu seiner Gesetzesethik eine höhere Legitimation. Schliesslich kommt es zur Diskurstufe, auf der nun auch die abstrakten Normen einer Legitimierung durch ihre (hypothetische) Moralisierung bedürfen. Das Diskursprinzip zieht sich durch die Dimensionen der *Verhaltenserwartung* hindurch:

„die sozial verallgemeinerte Erwartung von reziprok verknüpften Verhaltenserwartungen ergibt Normen; die generalisierte Selbstanwendung von Normen ergibt Prinzipien, mit denen andere Normen normiert werden können. In ähnlicher Weise gehen die komplexen Begriffe der Normgeltung und der Autonomie aus den einfachen Begriffen der imperativischen Willkür und der persönlichen Loyalität bzw. der Lust/Unlust-Orientierung hervor. Die zentrale Bedeutungskomponente des jeweils elementaren Begriffs wird so dekontextualisiert und verschärft, dass aus der Begriffsperspektive des höherstufigen Konzepts das überwundene Konzept zum Gegenbegriff stilisiert wird. Beispielsweise verwandelt sich die Autoritätsausübung der Bezugsperson auf der nächsten Stufe in blosser Willkür, die mit legitimer Willensäusserung kontrastiert; aus persönlichen Loyalitäten oder Lust/Unlust-Orientierungen werden blosser Neigungen, die mit Pflichten kontrastieren. Entsprechend wird die Legitimität von Handlungsnormen auf der nächsten Stufe als eine nur noch faktische, bloss soziale Geltung konzipiert, die der idealen Geltung entgegengesetzt ist, während das Handeln aus konkreten Pflichten nun als etwas Heteronomes gilt, dem die Autonomie gegenübersteht.“ (Habermas, 1983: 181).

In Bezug auf Interaktionsstufen und Sozialperspektiven lernt ein Kind gemäss Habermas zunächst in seiner Familie das asymmetrische Interaktionsmuster und es erst auf Selmans zweiter Stufe lernt es, auf Symmetrie basierende Freundschaftsbeziehungen einzugehen. Das heranwachsende Kind erwirbt auf dieser zweiten Stufe die neue *Perspektivenstruktur* nicht nur neu, sondern elaboriert sie auch mit Symmetrie bzw. mit egalitären Freundschaftsbeziehungen und kann sie dem Prinzip der Reziprozität unterordnen. Da die Kinder auf dieser Stufe ihre Ziele durch *die Vermeidung* möglicher Sanktionen zu lösen versuchen, bezeichnet sich gemäss Habermas diese Stufe durch eine autoritätsgesteuerte Komplementarität (Habermas, 1983: 160). Empirisch sind Kinder auf dieser Stufe noch nicht in der Lage, die *Strategie C* nach Flavell einzusetzen. Zugleich lernt das Kind in seiner Peer-Gruppe die interessengesteuerte Symmetrie kennen und übt das reziproke Interaktionsmuster ein. Zu einer reinen Symmetrie kommt es erst, wenn Akteure die Perspektive eines Gegenübers einnehmen und die Vermeidungsstrategie durch *Täuschungsmöglichkeiten* erweitern, indem sie wie beispielsweise in Flavells Münzenexperimenten demonstrieren, dass sie innerhalb einer symmetrischen Beziehung strategisch handeln können (Flavell, 1966; Flavell and Botkin, 1968). Während mittels der Reziprozität eine Verknüpfung zwischen autoritätsgesteuerten Interaktionen und

interessengesteuerten Kooperationsmustern hergestellt wird, kommt gemäss Habermas in den auf Symmetrie beruhenden Beziehungen, in denen die Akteure Flavells *Strategie C* einsetzen und damit das strategische Handeln berechtigterweise voneinander erwarten, die Koordinierung der Perspektiven von Ego und Alter zusammen (Habermas, 1983: 162).

In Bezug auf *Perspektivenstruktur* wird gemäss Habermas auf der präkonventionellen Ebene nach der Reziprozität, auf der Stufe vom konventionellen Handeln nach Komplementarität gehandelt und schliesslich auf der postkonventionellen Ebene werden die Reziprozität mit der Komplementarität miteinander integriert. Dank dieser Integrationsleistung kann das Individuum im Sinne von Meads Konzept einer Rollenübernahme zu sozial generalisierten Rollen bzw. zu einem legitimierten Normensystem gelangen (Habermas, 1983: 159, 168).

„Hinter der *sozialen Rolle* steht die Autorität eines gruppenspezifisch verallgemeinerten Imperativs, die vereinigte Macht einer konkreten Gruppe, die Loyalität fordert und der Loyalität entgegengebracht wird. Damit verwandeln sich auch die den sozialen Beziehungen innewohnenden Formen der Reziprozität. Indem die Beteiligten ihre sozialen Rollen in dem Bewusstsein spielen, dass sie als Angehörige einer sozialen Gruppe *berechtigt* sind, in angegebenen Situationen bestimmte Handlungen voneinander zu erwarten, und zugleich *verpflichtet* sind, die berechtigten Verhaltenserwartungen anderer zu erfüllen, stützen sie sich auf eine symmetrische Form der Reziprozität, obwohl die *Rolleninhalte* nach wie vor komplementär auf verschiedene Adressaten verteilt sind.

Die hinter sozialen Rollen stehende Sanktionsmacht der sozialen Gruppe verliert den Charakter eines höherstufigen Imperativs freilich erst in der Masse, wie der Heranwachsende die ihm zunächst faktisch gegenüberstehende Gewalt der Institutionen noch einmal verinnerlicht und in seinem Selbst als System innerer Verhaltenskontrollen verankert. Erst wenn A die Gruppensanktionen als seine eigenen, von ihm *selbst* gegen *sich* gerichteten Sanktionen betrachtet, muss er seine Zustimmung zu einer Norm, deren Verletzung er auf diese Weise ahndet, *voraussetzen*. Anders als sozial verallgemeinerte Imperative besitzen Institutionen eine Geltung, die auf die intersubjektive Anerkennung, auf die Zustimmung der Betroffenen zurückgeht.“ (Habermas, 1983: 166 f)

In der Tabelle unten führt Habermas seine zentralen Konzepte zusammen. Auf der linken Spalte sind die drei Handlungstypen und ganz rechts die sechs Stufen des moralischen Handelns aufgelistet. Auf der zweiten Spalte von rechts nach links sind die Sozialperspektiven und in der zweiten Spalte von links nach rechts die Interaktionsstufen wiedergegeben (Habermas, 1983: 176 f).

**Tabelle 2: Interaktionsstufen, Sozialperspektiven und Moralstufen**

Kognitive Strukturen Handlungstypen	Perspektivenstruktur	Struktur der Verhaltenserwartung	Begriff der Autorität	Begriff der Motivation	Sozialperspektiven		Stufen des Moralischen
					Perspektive	Gerechtigkeitsvorstellung	
Präkonventionell	Reziproke Verknüpfung		Autorität von Bezugspersonen;	Loyalität gegenüber Personen;	Egozentrische Perspektive	Komplementarität von Befehl und Gehorsam	1

Autoritätsgesteuerte Interaktion	von Handlungsperspektiven	Partikulares Verhaltensmuster	äußerlich sanktionierte Willkür	Orientierung an Belohnung/ Bestrafung			
Interessengesteuerte Kooperation						Symmetrie der Entschädigungen	2
Konventionelle: Rollenhandeln	Koordinierung von Beobachtung- und Teilnehmerperspektive	Sozial generalisierte Verhaltensmuster: soziale Rolle	Verinnerlichte Autorität überindividuelle Willkür=Loyalität	Pflicht Vs. Neigung	Primärgruppenperspektive	Rollenkonformität	3
Normen-geleitete Interaktion		Sozial generalisierte Rollen: Normensystem	Verinnerlichte Autorität des Kollektivwillens: Legitimität		Perspektive eines Kollektivs (system's point of view)	Konformität mit bestehenden Normensystem	4
Postkonventionell	Integration von Sprecher- und Weltperspektiven	Regel zur Normprüfung: Prinzip	Ideale	Autonomie Vs. Heteronomie	Prinzipienperspektive (prior to society)	Orientierung an Gerechtigkeitsprinzipien	5
Diskurs		Regel zur Prüfung von Prinzipien: Verfahren der Normenbegründung	Vs. soziale Geltung		Prozedurale Perspektive (ideal-role-taking)	Orientierung an Verfahren der Normenbegründung	6

Habermas legt nicht nun ein hoch ausgearbeitetes Konzept der Entwicklungsstufen vor, sondern entwirft eine *postkonventionale* Stufe, die so stark idealisiert ist, die den Individuen eine Verwandlung in seiner moralischen Persönlichkeitsentwicklung zugemutet wird. Auf dieser Stufe würden sich die Individuen an Normen halten, nicht weil sie die Sanktionen ihrer Peer-Gruppe oder des Netzwerks fürchteten, sondern deswegen, weil sie in ihrer Ich-Identität die berechtigterweise institutionalisierten Normen als ihre eigene Gewalt im Zuge ihrer Sozialisation verinnerlicht haben. Habermas schwebt tatsächlich ein Zustand der Freiheit nach Jean-Jacques Rousseau vor, wonach die Freiheit eine Art Gehorsam gegenüber dem Gesetz ist, den man sich selbst vorschreibe. Freiheit ist also das Befugnis, keinen anderen Gesetzen die Folge zu leisten, als denen, die sich der Mensch als eine Weltperson gegeben hat. *Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könnte*, wie Immanuel Kant in seinem Kategorischer Imperativ vorgeschlagen hat. Ein Problem liegt dabei darin, dass diese Idealisierung nur einer kleinen Minderheit von Menschen mit den entsprechenden Ressourcen zugemutet werden kann. Solche eine Erwartung versagt in der Regel in der Lebenswelt. Es kommt einer Überforderung gleich. Eine Folge dieser überfordernde Erwartung enden in der Verwandlung, die darin besteht, dass die Autorität nicht mehr bei einer Person, bei gesellschaftlichen Normen oder externen Instanzen, sondern auf Institutionen und auf ein abstraktes Normensystem

verlagert wird, dessen Geltung mit der Diskursethik legitimiert wird, die ebenfalls ein Konstrukt starker Idealisierung ist. Diesen Idealisierungen haben Folgen auch auf Habermas Vorstellung, wie sich das moralische Handeln bei Kindern und Jugendlichen entwickelt haben soll.

## **RÜCKSCHAU MIT GILLIGANS KONZEPT DER FÜRSORGE**

Die Frage ist, wie diese Forschungstradition ausgewertet werden kann? Eine Möglichkeit stellt die Kritik von Carol Gilligan bereit, die aus der Perspektive der Frau, anstelle Kognitionen den Begriff des „Care“ in den Mittelpunkt ihrer Auseinandersetzung stellte (Gilligan, 1993). Ihr Ansatz ist besonders nach der MeToo-Bewegung um so bedeutsamer. Ihr Beitrag ist nicht nur von der moralischen Seite, sondern auch von der methodischen Seite her eine Innovation (vgl. Parsons, 1951: 148 f). Methodisch ist ihr Beitrag ein Beispiel dafür, was geschieht, wenn *anstelle von der Deduktion* die Induktion als die Methode genommen wird. Sie beobachtet einerseits anhand von Daten, die sie mit einem Thematik Apperception Test (TAT) gewonnen hat, und andererseits in den bestehenden Theorien eine systematische Voreingenommenheit gegenüber der Kommunikation der Frauen (Gilligan, 1993: 14). Dabei führt sie diese Verzerrung nicht nur auf die jeweiligen Personen, sondern und viel wichtiger auf die Theorien selbst zurück, die in der Regel von Männern entwickelt wurden, die sich ihrerseits auf Daten gestützt haben, die ebenfalls von Männern, mit Männern und für Männer erhoben wurden – so lautet ihre Kritik. Da diese Daten mit wissenschaftlichen Methoden erhoben, ausgewertet und publiziert wurden, und die Wissenschaft als eine neutrale Instanz in der Gesellschaft anerkannt ist, erlangten die jeweiligen Aussagen über die Frauen, ihre Kommunikation, ihre Ethik, ihre Welt- und Menschenbilder eine höhere Glaubwürdigkeit, die auch verhinderte, diese in Frage zu stellen. Doch, da erstens auch die Wissenschaft abhängig von jeweiliger Theorie der Beobachtung ist und sie in diesem Fall von männlicher Sichtweise dominiert wurde, erlangt sie durch das Prädikat der Neutralität gegenüber der Sichtweise der Frauen, die in der Zeit in der Wissenschaft kaum vertreten waren, eine höhere Legitimation, obschon genau dieses Prädikat zum Bestandteil der männlichen Bewertungsweise gehört. Zweitens, dieser männliche Anbetracht ist dabei in der Kultur so sehr verankert, dass sie zur Normalität aufgewertet ist. Beispiele für diese Voreingenommenheit führt Gilligan zum Teil auf die Geschichte von Adam und



Eva zurück, die sowohl die Schwierigkeiten auf dem Wege der Verwandlung der Frau in den Mann zeigt, wie auch eine Quelle dafür ist, dass die Frau schon sehr früh als Abwechlerin dargestellt wurde (Gilligan, 1993: 6).

Drittens, diese Selbstverständlichkeiten werden in den Zeiten der Umbrüche umso augenfälliger. Ein Beispiel dafür sieht Gilligan in Tschechows *Kirschgarten* geliefert. Gilligan stellt ausgehend von Tschechows Charakter Lopahin fest, dass der Autor in der Dramatik der Kommunikation mit Madame Ranewskaja nicht nur die Erlebnisse, Wahrnehmungen, sowie die Wünsche von der jeweiligen Beobachtung abhängig macht, sondern auch die Abhängigkeit der Bewertung dieser Beobachtungen mit den jeweiligen Standpunkt, mit der Intention sowie der Dringlichkeit der Situation selbst verdeutlicht. Insofern würde Gilligan erwarten, dass die Darstellung dieser Beziehung zwischen Madame Ranewskaja, die im Spiel eine heruntergehende Sozialklasse repräsentiert, und dem aufsteigenden Geschäftsmann Lopahin eine andere wäre, wenn die beobachtende eine Frau wäre (Gilligan, 1993: 5).<sup>4</sup>

Wie wäre diese Beziehung dargestellt, wenn Tschechow eine Frau gewesen wäre? Wie würde Tschechow als eine Frau das Leiden von Madame Ranewskaja beschreiben? Würde sie sich weiterhin unbedingt an ihre Wahrheit halten? „The blind willingness to sacrifice people to truth, however, has always been the danger of an ethics abstracted from life.“ (Gilligan, 1993: 104) Solche Überlegungen werden in den Zeiten Umbrüche aufgewertet und gewinnen je nach der Gesellschaft eine andere Gewichtung, eine andere Brisanz.

„At the time when efforts are being made to eradicate discrimination between the sexes in the search for social equality and justice, the differences between the sexes are being rediscovered in the social sciences. The discovery occurs when theories formerly considered to be sexually neutral in their scientific objectivity are found instead to reflect a consistent observational and evaluative bias.“ (Gilligan, 1993: 6)<sup>5</sup>

Ein Beispiel für eine verzerrte Vorstellung von der Frau innerhalb des von Männern bestimmten Rahmens sieht Gilligan im Sigmund Freuds Theoretisierung vom Narzismus. Freuds Theorie nach erlangt der Mensch die Liebesfähigkeit aus einer Spannung zwischen der Liebe zur Mutter und der Selbstliebe. Während Freud mit dieser Annahme

---

<sup>4</sup> In ihren eigenen Worten: „The brief excerpt from Chekhov’s play suggest that when the observer is a women, the perspective may be of a different sort.“(5)

<sup>5</sup> Edward Said auf der Ebenen der Kulturen, Gilligan zwischen Geschlechter und Micheal Foucault zwischen den Menschen überhaupt thematisieren die Machtfrage.

bei Männern eine Entwicklung in verschiedenen Richtungen beobachten kann, gelingt es ihm nicht, „to trace in women the development of relationships, morality, or a clear sense of self.“ (Gilligan, 1993: 24) Daher habe Freud die Frauen als eine „dunkle Kontinent“ bezeichnet und hätte er sich gezwungen gefühlt, die Frauen beiseite zu lassen.

Gilligan schlossfolgert daraus, dass die Interpretationsmacht über das Verständnis der Entwicklung der Frauen in den Theorien den Theoretiker selbst davon abhält, das Beobachtete so zu benennen, wie die Theorie es erforderte. Insofern geht es ihr darum zu zeigen, dass schon erkenntnistheoretisch die Beobachtung von den Theorien abhängt. Aber in dem Moment, indem die Beobachtung mit der Theorie nicht übereinstimmt, die so sehr mit der eigenen Identität und den Interessen verwickelt ist und (a) die Theorie ad hoc, wie soeben bei Freud demonstriert, angepasst wird, ohne die Beobachtung aufzunehmen und (b) die Theorien selbst die Beobachtungsfähigkeit neutralisiert. „Since the imagery of relationships shapes the narrative of human development, the inclusion of women, by changing that imagery, implies an change in the entire account.“ (Gilligan, 1993: 24-25)

Ein Beispiel für den zweiten Fall, in dem die Theorie die Beobachtung trübt, sieht Gilligan in Lawrence Kohlberg Studien über die Moralentwicklung bei Kindern. Wie so oben besprochen, konstruierte Kohlberg Konfliktsituationen, in denen sich um eine Gegenüberstellung vom Leben und Eigentum ging und konfrontierte die Probanden damit, ihre Wahl für die jeweilige Option zu begründen. Ihre Antworten setzte er dann in eine Rangordnung ein und stellte verschiedene Stadien moralischer Entwicklung fest. Gilligan beschreibt, wie die von Kohlberg vertretene Theorie die Antworten von Jake systematisch auf Kosten von der Anerkennung der inhaltlichen Komplexität von Amys Stellungnahmen höhergestellt wurden. Jake hält sich in seinen Antworten an einem formal-logischen Schema fest, mit dem er dann das Dilemma von Heinz angeht, ob er das Medikament stehlen soll, um das Leben seiner Frau zu retten. Jake gibt die Antwort, Heinz soll das Medikament stehlen und damit das Gesetz brechen, da beide dafür da sind, um das Leben zu schützen. Auf der anderen Seite gibt Amy die Antwort, dass sich Heinz an dem Gesetz zu halten habe und daher versuchen soll, das Medikament nicht zu stehlen. Da diese Antwort formal das Eigentum höher als das Leben zu stellen scheint, sich unabhängig von den Folgen an Gesetz zu halten vorzuschlagen scheint, ordnet Kohlberg die Antwort einer tieferen Stufe als die Antwort von Jake. Hätte Kohlberg oder seine

Kollegen den Inhalt der Antwort und die weiteren, exemplarischen Ausführungen auch bei anderen Frauen unvoreingenommen betrachtet, hätte er und seine Kollegen gesehen, dass ihre Antwort zumindest genauso gut ist, wie die von Jake (Gilligan, 1993: 57).

Denn Amy definiert gemäss Gilligan in ihren Ausführungen das Problem um, indem sie das Problem im Apothekers Versagen einer moralischen Antwort zu geben, sieht. Daher sucht sie auch die Antwort nicht mehr in der Gegenüberstellung von Eigentum und Leben, sondern in der Kommunikation selbst. Hätte der Apotheker mit Heinz kommuniziert, wäre er in der Welt von interpersonalen Beziehungen anstelle von formalen Regeln. Hier drin geht sie nicht von strikten Einhaltungen der Gesetzten. Da aber der Interviewer ihre Antworten nicht würdigt, durch Wiederholungen von Fragen ihr ein Versagen vermittelt, ist sie nicht nur entmutigt, sondern auch der Interviewer sieht nun in ihrer Antwort

„a feeling of powerlessness in the world, an inability to think systematically about the concepts of morality or law, a reluctance to challenge authority or to examine the logic of received moral truths, a failure even to conceive of acting directly to save a life or to consider that such action, if taken, could possibly have an effect.“ (Gilligan, 1993: 30)

Gilligan sieht in Amys Entscheidung das Dilemma der Frauen, sowie ihre Ethik der Fürsorge reflektiert. Amy ist demnach weniger an formal logischen Wahrheiten, sondern an Beziehungen, an der Anerkennung der Verantwortungsübernahme für einander, an der Wahrnehmung der Notwendigkeit einer Anteilnahme interessiert (30). In ihrer Welt sind die Akteure in diesem Dilemma nicht mit der kategorischen Richtig-Falsch, Höher-Niederer, Recht-Unrecht, Moral-Kein-Moral Rangordnungen (73 f), sondern „as members of a network of relationships on whose continuation they all depend“ mit der Verantwortung für Fürsorge konfrontiert (30). In diesem verflochtenen Beziehungsnetz sucht Amy die Antworten für die Aufrechterhaltung von Bindungen, als ihre Trennung (38, 48 f). “In a world that extends through an elaborate network of relationships, the fact that someone is hurt affects everyone who is involved, complicating the morality of any decision and removing the possibility of a clear or simple solution.“ (Gilligan, 1993: 147)

Gemäss Gilligan vertritt Amy eine Ethik der Verantwortung, in der das Leben durch die persönlichen, kommunikativen Bindungen, durch die Aktivierung von Fürsorge getragen ist. Innerhalb dieser Ethik erscheint das Leben als eine konstante Spannung zwischen der Teilnahme an einer über das individuelle hinausgehende Einheit und der Zugehörigkeit zur Eigenheit, die auch eine Quelle für die moralische Charakterstärke der Person ist. Aus dieser Ethik kann dann legitimiert werden, dass Heinz das Medikament stehlen soll, weil

er in der Beziehung mit seiner Frau steht und nicht aufgrund eines rechtlich bindenden Vertrags (57). „The ideal of care is thus an activity of relationship, of seeing and responding to need, taking care of the world by sustaining the web of connection so that no one is left alone.“ (Gilligan, 1993: 62)

Gilligan hat mir ihrem Ansatz nicht nur eine notwendige und fruchtbare Debatte initiiert, sondern auch die Dominanz der männlichen Sichtweise in der Wissenschaft, Literatur und Gesellschaft verdeutlicht (Reichenbach, 2018: 125-132). Sie betont auch immer wieder, dass diese Verzerrungen kulturell verankert sind. Gilligan fasst insofern Sigmund Freuds Analysen als Daten über die Frauenbilder der Männer, die die Gesellschaft dominieren. Frauen werden hier männliche Konzeption eingezwängt, indem sie als neidvolle und als defizitäre Wesen dargestellt werden. Demnach fehle der Frau der Antrieb für eine Lösung des menschlichen Ödipuskomplexes. Ihr Über-Ich ist ein Kompromiss als Zeichen der Reinheit. Diese und ähnliche Theorien werden dann auch auf die Entwicklungspsychologie übertragen (22). So berichtet Gilligan von einer Theorie bei Nancy Chodorow,<sup>6</sup> wonach die Unterschiede zwischen Jungs und Mädchen auf die feminisierte Erziehung bei den Müttern zurückgehe. Dadurch, dass sie die Jungs als männliche Gegenpool behandeln werden, würden aus diesen unterschiedlichen Erwartungen in der Erziehung eine defensive Identität bei den Jungs entstehen, die sich in ihrer Sexualität niederschlägt. In Chodorows Beitrag sieht Gilligan einen Versuch, das Negative bei Freud durch das Positive zu ersetzen. Die Weiblichkeit wird dann durch die Bindung zur Mutter und die Männlichkeit durch die Ablösung von der Mutter charakterisiert. Demnach haben die Frauen Probleme mit der Trennung und dann auch der Differenzierung ihrer Identität in ihrem Sozialleben, in das sie eingebettet sind.

„The quality of embeddedness in social interaction and personal relationships that characterizes women’s lives in contrast to men’s, however, becomes not only a descriptive difference but also a developmental liability when the milestones of childhood and adolescent development in the psychological literature are markers of increasing separation. Women’s failure to separate then becomes by definition a failure to develop.“ (Gilligan, 1993: 9)

Die entwicklungspsychologische Sichtweise wird bei George Herbart Mead und Jean Piaget als Schmelztiegel zum Begriff der Sozialisation aufgenommen. Damit kommen auch die Peer Groups in den Blickwinden, an deren Organisation und Struktur die Spiele

---

<sup>6</sup> Chodorow, Nancy (1974): „Family Structure and Feminine Personality.“ In: Rosaldo, Michelle Zimbalist and Lamphere, Louise (ed.): *Woman, Culture and Society*. Pp: 43-66. Stanford: Stanford University Press.

als Teil einer geschlechterspezifischen Sozialisation vermittelt werden. Gilligan berichtet von Janet Levers<sup>7</sup> Beitrag, wonach Jungs in Konkurrenz mit anderen Spielern öfters in grösseren, altersgemischten Gruppen die Konkurrenz betonten Spielen bevorzugen, die auch im Vergleich länger dauern, höhere Fähigkeiten erfordern. Jungs lösen dabei die entstehenden Probleme effektiv, ohne das Spiel zu unterbrechen. „In fact, it seemed that the boys enjoyed the legal debates as much as they did the game itself, and even marginal players of lesser size or skill participated equally in these recurrent squabbles. In contrast, the eruption of disputes among girls tended to end the game.“ (Gilligan, 1993: 9) Lever überträgt insofern Piagets Beobachtung, dass Mädchen im Vergleich zu Jungs pragmatischer, toleranter bezüglich Regelanwendung, sowie gewillter sind, Ausnahmen zu machen und sich auf leichter auf versöhnliche Lösungsvorschläge einlassen, auf alle Kinder (10). Was übersehen wird, ist gemäss Gilligan der Umstand, dass Lever weiterhin von Piagets Voreingenommenheit ausgeht, wonach kindliche und männliche Entwicklung nicht nur eins und das Gleiche sind, sondern auch besser als die der Frauen.

„The assumption shapes her discussion of results is that the male model is the better one since it fits the requirements for modern corporate success. In contrast, the sensitivity and care for the feelings of others that girls develop through their play have little market value and can even impede professional success. Lever implies that, given the realities of adult life, if a girl does not want to be left dependent on men, she will have to learn to play like a boy.“ (Gilligan, 1993: 10)

Piaget Voreingenommenheit wurde auch von Lawrence Kohlberg insofern erweitert, als dass er diese moralische Entwicklung durch die Rollenübernahme in den Spielen gefördert erachtet hätte, die von Jungs bevorzugt werden.

„Consequently, the moral lessons inherent in girls' play appear to be fewer than in boys'. Traditional girls' games like jump rope and hopscotch are turn-taken games, where competition is indirect since one person's success does not necessarily signify another's failure. Consequently, disputes requiring adjudication are less likely to occur. In fact, most of the girls whom Lever interviewed claimed that when a quarrel broke out, they ended the game. Rather than elaborating a system of rules for resolving disputes, girls subordinated the continuation of the game to the continuation of relationships.“ (Gilligan, 1993: 10)

Insofern würden die Mädchen weniger die Rolle „the generalized other“ lernen, wie Mead es nennt, sondern würden in den Spielen Empathie und Empfindsamkeit (sensitivity) entwickeln, die bei der Bestimmung von „the partical other“ zur Anwendung kommt, sodass eine Unterscheidung zwischen sich selbst und dem Anderen vorgenommen werde (11). Auf Grund ihrer Erfahrungen in der Kindheit, der Beziehungen zwischen Mutter

---

<sup>7</sup> Lever, Janet (1976): „Sex Differences in the Games Children Play.“ In: Social Problems, Vol. 23(4): 478-487. URL: <https://doi.org/10.2307/799857>

und Kind, dem Typ ihrer Rollenübernahme in Spielen und der verschiedenen sozialen Erwartungen in ihrer Sozialisation erreichen Jungs und Mädchen bei der Ankunft in der Pubertät mit unterschiedlichen Erfahrungen und Orientierungen in Bezug auf interpersonalen sozialen Beziehungen. So hätte Freud von dem Knaben die Erhöhung seiner Libido und von dem Mädchen eine neue Verdrängungswelle (11) erwartet. Auch in Erik Eriksons<sup>8</sup> Schema von acht Stadien entspricht gemäss Gilligan den Entwicklungslinien von männlichen und nicht weiblichen Kindern (11 f). In der Regel wird die weibliche Identität als negative Seite der männlichen Entwicklung, als die Periode der Passivität und von Werten der Männer ausgehend dargestellt (Gilligan, 1993: 11-17). Die Darstellung der Geschlechterdifferenzen ging dabei, so die These, nicht nur mit einer Wertung der Verschiedenheit der Geschlechter in „besser“ und „schlechter“ Skale einher, sondern auch auf Kosten der Frauen, zumal diese Skalen auf der Grundlage von Forschungsergebnissen, die hauptsächlich von Männern geführt wurden, von überwiegend männlichen Forschern interpretiert wurden. „Thus, when women do not conform to the standards of psychological expectation, the conclusion has generally been that something is wrong with the women.“ (Gilligan, 1993: 14)

Die von der Erwartung von Männern gezeigten Frauenbilder haben zur Folge, dass Frauen gemäss neuere Untersuchungen Angst vor Erfolg haben, da sie den Erfolg entweder mit sozialer Ablehnung und Verlust ihrer Weiblichkeit, oder mit der Angst assoziieren, in Konkurrenz mit Anderen und auf ihren Kosten zu gelangen (Gilligan, 1993: 14 f). Für Gilligan geht es bei der Frage, warum Männer bereitwillig den Erfolg positiv mit instrumentaler Rationalität und die Weiblichkeit negativ mit einer persönlichen Beziehungspflege gleichgesetzt haben, um die Anerkennung der weiblichen Stimme, die sich gerade auch in ihrer Unterordnung und Verwirrung aber als ihre Stärke zu betrachten ist. Aber nicht, wie bis anhin von Männern gelieferter Art, sondern in ihrer Weise.

„Women’s deference is rooted not only in their social subordination but also in the substance of their moral concern. Sensitivity to the needs of others and the assumption of responsibility for taking care lead women to attend to voices other than their own and to include in their judgment other points of view. Women’s moral weakness, manifest in an apparent diffusion and confusion of judgment, is thus inseparable from women’s moral strength, an overriding concern with relationships and responsibilities. The reluctance to judge may itself be indicative of the care and concern for others ...“ (Gilligan, 1993: 16 f)

---

<sup>8</sup> Erikson, Erik (1950): *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton. / Erikson, Erik (1950): *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton.

Diese Denk- und Wahrnehmungszehrerung sind auch für Gilligan der Grund, warum Kohlberg auf der Grundlage der Daten von männlichen Probanden die feminine Fürsorge, dem Gefühl für die Verantwortung dem kognitiven Verständnis von Rechten und Spielregeln unterstellt. Ein Paradox liegt dabei darin, dass traditionell Frauen mit der Fürsorge und der Empfindsamkeit für andere in Verbindung gebracht werden, aber zugleich diese Eigenschaft im Falle ihrer Versprachlichung bei Männern ein höherer Rang zugewiesen wird, obschon die Handlung selbst bei Frauen „as deficient in moral development“ betrachtet wurde (Gilligan, 1993: 18). Der von Frauen bevorzugte kontextuelle Relativismus wird deswegen gegenüber einer formalen Moralkonzeption als Fairness bei den hier vertretenen Männern verworfen, da Frauen die Verantwortungsübernahme ohne den Rückzug moralischer Rücksichtnahme auf die jeweiligen Gegebenheiten wahrnehmen wollen, auch wenn dies im konkreten Fall nicht den formalen Moralkategorien entspricht, die von Männern für Frauen entworfen wurden (Gilligan, 1993: 21 f; 166 f).

## **SCHLUSSFOLGERUNGEN**

Strukturalismus genoss eine lange Periode der Dominanz. Zu diesem strukturalistischen Ansatz gehören auch andere Autoren, wie Selmans und Reich, dessen Konzepte hier nicht besprochen wurden. So hat Selman die Handlungen eines Heranwachsenden aus der Perspektive der Rollenübernahme herausgearbeitet. In seinem Beitrag *Stufen der Rollenübernahme in der mittleren Kindheit* stellte er drei solche Entwicklungsstufen fest (Selman, 1977: 111 f). Und mit Helmut Reich Ansatz RCR lässt sich die Frage stellen, wer schuld an einem Versagen ist und was getan werden soll, wenn in einem Atomkraftwerk zu einem Unfall kommt, in dem der Mensch und die Technik gleichermassen involviert sind (1995: 20 f). Auch hier wird die Annahme bestätigt, wonach ein Heranwachsender bestimmten Entwicklungsstadien durchläuft, die von einer egozentrischen Einstellung zu einer Reziprozität und schliesslich zu einem System entwickelt, in dem sowohl auf der Objekt- wie auch Subjektebene aus einer Drittperson-Perspektive bzw. derjenigen eines verallgemeinerten Anderen betrachtet werden können (Reich, 2010). Soziale Beziehungen werden folglich als ein laufendes System betrachtet, worin Gedanken und Erfahrungen miteinander kombiniert werden.

Am Anfang dieser Forschungstradition stand Piagets Ansatz des moralischen Handelns. Gemäss Piaget lernen Kinder nicht nur durch das beobachtende Nachahmen, sondern auch durch die konkrete Teilnahme in den Spielen der Peers. Die dabei angeeigneten Wissensstrukturen setzen Kinder in die Lage, das Wissen im eigenen Sinne anzuwenden. Ab etwa dem dem 11. Lebensjahr werden sie zu Relativisten, da sie lernen, dass Gehorsam die andere Seite der Freiheit ist, die eine Voraussetzung der Autonomie ist. Kohlberg hat Piagets Forschungsfragen in ein nächstes Niveau gebracht, indem er einerseits sie theoretisch untermauerte und andererseits auch empirisch neue Wege der Verifikation vorgeschlagen hat. Das von ihm entwickelte *Heinz-Dilemma* hat die Forschung stark vorangetrieben. Seine tabellarische Darstellung der Entwicklungsstufen hinterliess der Schein eine immer höhere Moralentwicklung. Es schien, als ob diese Entwicklungsstufen einzig und alleine von den angeborenen Anlagen des Kindes abhängen. Dass dies nicht eine exakte Widergabe der Empirie ist, ist heute klarer geworden. Nicht nur kein Mensch lebt ganz alleine auf einer einsamen Insel, sondern Kinder lernen (voneinander), zum Teil gegen den eigenen Willen. Aber er hat mit Gedankenexperimente der Forschung eine neue Methode der Überprüfung von Hypothesen beigetragen. Piaget und Kohlbergs Forschungsfragen wurden von Fravell stärker in eine kognitivistische Richtung vorangetrieben. Er brachte den Prozess der Moralentwicklungsstadien der Kinder stärker mit der Rollenübernahme und mit der Kommunikationsstruktur bei Kindern zusammen. Welche Strategie verfügt das Kind bei der Erreichung welchem Ziel und warum setzte er welche Strategie ein? Zur Beantwortung der Frage formalisierte er die Denkopoperationen, die er auch mit dem Alter der Kinder zusammendachte. Eisenbergs stellte im Vergleich viel stärker die Stadien des *prosozialen* Handelns in den Mittel der Forschung. Anhand der bereits in der Forschung etablierten Dilemmata wurden vier bzw. fünf Hauptstadien des prosozialen Handelns entwickelt.

Auch Habermas Konzepte gehen von einer kontinuierlich voranschreitenden Entwicklung in Moral und Kognition bei Kindern aus. Habermas als einen Philosophen hatte auch den Anspruch, die bereits bestehenden Forschungsergebnisse im Lichte eines allgemeinen Prinzips zu bewerten. Er will nicht nur das, was ist, beschrieben und erklärt haben, sondern auch das, was gelten soll, ausgearbeitet haben. Daher will er nicht nur das Gehorsam, sondern auch die Autonomie begründet haben. Was Habermas von anderen Autoren unterscheidet ist, dass er die Kritik der Frauenbewegung nachträglich



aufgenommen hat. Er gibt selber im Vorwort seiner Habilitation, *Strukturwandel der Öffentlichkeit* zur Neuauflage von 1990 zu, dass er die Frauen gebührend hätte berücksichtigen sollen (Habermas, 2013: 19 f). Ein Ausschluss der Frau würde er sich jedoch nicht gefallen lassen. Trotz dieser fundamentalen Kritik hält Habermas die von Erikson, Piaget und Kohlberg und den Nachfolgern vorgelegte Struktur inkrementellen Entwicklung für richtig. Daher folgt Habermas Modell der Vermittlung von Interaktionsstufen, Sozialperspektiven und Moralstufen genau diesem Muster von strukturellen Entwicklungsstadien.

Drei Schlussfolgerungen lässt sich aus dem Diskurs soeben ableiten; Erstens, die bisher behandelten Ansätze legen die Annahme nahe, dass ein struktureller Zusammenhang zwischen der Entwicklung eines Menschen von einem abhängigen Kind zu einem verantwortungsvollen Individuum, sowie seiner Moralentwicklung von der egozentrischen Interessendurchsetzung zu einem abstrakten und allgemeinen Standpunkt der Normentwicklung und Normanwendung besteht. Kennzeichen der vorgestellten Modelle besteht darin, dass sich der Heranwachsende kontinuierlich komplexer werdende Perspektivenstrukturen aufnimmt, die von einer egozentrischen Teilnehmer- über eine Beobachter- schliesslich zu einer prozeduralen, verständigungsorientierten Multiperspektive entwickelt. Im Zuge dessen gelingt dem Individuum qualitativ höherstehenden Koordinationsleistungen. Während der ersten Stufe, wie z.B. auf der präkonventionellen Stufe Handlungsperspektiven reziprok auf Teilnehmer bezogen werden, werden auf nächsten, zum Beispiel der konventionellen Stufe die Teilnehmerperspektiven auch mit einer Beobachterperspektive verknüpft und schliesslich all diese Perspektiven zu einem abstrakten System entwickelt, sodass eine strukturelle Beziehung zwischen Sozialperspektiven, Interaktionsstufen und der Moralentwicklung einerseits und Ich-Identität und den Weltbildern anderseits entsteht.

Zweitens, die bestehende Literatur zur Struktur der Moralentwicklung bei Kindern wurde mit dem Ziel wiedergegeben, herauszuarbeiten, ob aus ihnen eine Erklärung abgeleitet werden kann, wonach die Moralentwicklung nicht nur mit kognitiven Perspektivenstrukturen, sondern auch mit bestehenden Handlungstypologien innerhalb einer Lebenswelt zusammenkonzipiert werden muss. Aus dieser Auseinandersetzung lässt sich eine Erkenntnis dahingehend ableiten, wonach ein genuin persönlicher Moralstandpunkt handlungswirksamer ist, wenn er den eigenen Interessen nicht

widerspricht und wenn er im Keim aus lebensweltlichen Erwartungen abgeleitet werden kann, beziehungsweise wenn er nicht in einem Antagonismus zu kulturellen Selbstverständlichkeiten steht. Es hat sich unterdessen die Erkenntnis durchgesetzt, dass ohne das intrinsische Motiv des Individuums zur Zugehörigkeit zu einer selbstgewählten Diskursgemeinschaft jede Organisation zu reinen Disziplinierungsanstalten verkommt. Die Tatsache, dass viele Kinder aufgrund ihrer kulturellen Lebensweltbedingungen die höchste Moralstufe nicht erreichen, deutet darauf hin, dass ihnen kein amoralisches Handeln vorgeworfen werden kann.

Ist nun die Unfähigkeitserklärung die Lösung des Problems? Natürlich nicht. Besonders im Lichte von Gilligans Konzept der Fürsorge können wir drittens aus dem Geschriebenen ableiten, dass der Grund dafür, warum Kohlberg die Antworten des Philosophen auf die 5. Stufe der Moralentwicklung, aber nicht auf die 6. Stufe setzt, darin zu liegen scheint, dass Kohlberg in seinen Antworten nicht eine Sichtweise des Neuter erkannte, sondern die eines Menschen, der seine Moral nicht seinen kurzfristigen Interessen überordnen kann. Der Philosoph ist nicht gewillt, zu kooperieren, wenn die Kooperation mit seinen Interessen kollidiert. Der Grund für eine solche Verweigerung liegt aber nicht darin, dass der Philosoph nicht wüsste, was die Konsequenzen seiner Nicht-Kooperation wären, oder dass er nicht über die Kognition verfügte, die ihm vergegenwärtigen würden, dass eine prinzipientreue Handlung zu einer Kooperation führen würde; sie liegen vielmehr darin, dass er rationellerweise anstelle eine Handlung gegen seine Interessen vorzunehmen, lieber entgegen seinen Ideen/Normen handelt. Die Devise des Philosophen scheint also zu lauten: lieber dumm und unfair, dafür im Wohlstand, als schlau und fair, aber in Armut leben.

### **Literatur**

Bischof-Köhler, Doris (2011). Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind. Verlag Kohlhammer: Stuttgart.

Colby, Anne, Kohlberg, Lawrence, Gibbs, John and Lieberman, Marcus (1983). „A Longitudinal Study of Moral Judgment.“ *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48, 124. URL: <https://doi.org/10.2307/1165935>

Eisenberg, Nancy (1986): Altruistic emotion, cognition, and behavior. Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum.

- Flavell, John H. (1966). „Role-Taking and Communication Skills in Children.“In: *Young Children*, Vol. 21(3): 164-77. URL: <http://www.jstor.org/stable/42720660>
- Flavell, John H. and Botkin, Patricia T. (1968). *The Development of Role-Taking and Communication Skills in Children*. New York: Wiley.
- Flavell, John H. und Gloger-Tippelt, Gabriele (1975): *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern*. Weinheim: Beltz.
- Gilligan, Carol (1993). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, Carol and Attanucci, Jane (1988). „Two moral orientations: Gender differences and similarities.“ *Merrill-Palmer Quarterly*, 34(3), 223–237.
- Habermas, Jürgen (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2013). *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heckman, James J.; Humphries, John Erich and Kautz, Tim (ed.) (2014). *The myth of achievement tests: the GED and the role of character in American life*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jaffee, Sara Hyde and Shibley, Janet (2000). „Gender differences in moral orientation: A meta-analysis.“ *Psychological Bulletin*, 126(5), 703–726. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.703>
- Kohlberg, Lawrence (1973). „The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment.“ *The Journal of Philosophy*, 70 (18): pp. 630-46. doi:10.2307/2025030.
- Kohlberg, Lawrence (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mead, George H. (1968). Geist, Identität und Gesellschaft [Org.: Mead, George Herbert (1934): *Mind, Self, and Society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mead, George Herbert (1913). „The Social Self.“ *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, Vol. 10: 374-380. URL: <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/mead3.htm> [05. 08. 2022].
- Mussen, Paul Henry and Eisenberg, Nancy (1979): *Roots of caring, sharing and helping: the development of prosocial behavior in children* [Helfen, Schenken,

Anteilnehmen: Untersuchungen zur Entwicklung des prosozialen Verhaltens]. San Francisco: W.H. Freeman and Co.

Parsons, Talcott (1951). *The Social System*. London: Routledge.

Pellizzoni, Sandra, Siegal Michael and Surian, Luca (2010). „The contact principle and utilitarian moral judgments in young children.“ *Developmental Science*, 13(2):265-270.

Piaget, Jean (1973). *The Language and Thought of the Child*. Translated by Marjorie and Ruth Gabain. London: Routledge.

Reich, Helmut K. (2010). *Developing the Horizons of the Mind. Relational and Contextual Reasoning and the Resolution of Cognitive Conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.

Reich, K. Helmut (1995). „From either/or to both-and through cognitive development.“ In: *Thinking: the Journal of Philosophy for Children*, Vol. 12 (2): 12-15.

Reichenbach, Roland (2018): *Ethik der Bildung und Erziehung. Essays zur Pädagogischen Ethik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Selman, Robert L. (1977). „Stufen der Rollenübernahme in der mittleren Kindheit.“ In: Döbert, Rainer; Habermas, Jürgen und Nunner-Winkler, Gertrud (Hrsg.): *Entwicklung des Ichs*. Köln: Kiepenheuer.

Siegler, Robert S., Thompson, Clarissa A. and Schneider, Michael (2011). „An integrated theory of whole number and fractions development.“ *Cognitive Psychology*, 62(4):273-296. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2011.03.001>

Yuill, Nicola and Perner, Josef (1988). „Intentionality and knowledge in children's judgments of actor's responsibility and recipient's emotional reaction.“ *Developmental Psychology*, 24(3), 358–365. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.3.358>