

Additum

Zum Verhältnis von moralischem Wissen (Urteilsfähigkeit) und moralischer Motivation (Handeln)

Die Position von Gertrud Nunner-Winkler

Zur Person:

Gertrud Nunner-Winkler, 1941, emerit. Prof. der Universität München, war Leiterin der Arbeitsgruppe Moralforschung am Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften.

Der wiedergegebene Text

ist ein Vortrag, den Gertrud Nunner-Winkler 1999 in Potsdam gehalten hat und der vollständig unter folgender Internetadresse zu finden ist:

www.mehrchancen.de/archiv/downloads/nunner-winkler.pdf

Er ist hier gekürzt vor allem um die S. 16-20, die im Hinblick auf das Thema der Lektion nicht sehr relevant sind.

Es sind **drei Gründe**, aus denen heraus dieser Text als Additum gewählt wurde:

1. Der Text setzt sich zunächst mit dem „**verhaltensgenetischen Modell**“ der moralischen Erziehung auseinander, also mit dem Theorieansatz, der die moralische Entwicklung des Individuums auf **genetische Vorgaben** zurückführt. Dies ist ein Ansatz, der im Basistext der Lektion nicht zur Sprache kommt; von daher stellt der Text eine notwendige Ergänzung dar.
2. Nunner-Winkler bezieht eine Position bzgl. der moralischen Entwicklung, die sie selbst als „**Modell der Selbstsozialisation**“ bezeichnet. Diese auf eigenen empirischen Forschungen beruhende Position stellt zum einen eine **Gegenposition zu Kohlberg** dar, zum anderen knüpft sie aber doch an Kohlberg an, indem sie ebenfalls einen **kognitiven Erklärungsansatz** verfolgt. Nunner-Winkler weist nach, dass der Erwerb von Moralität (Moralität im Sinn von eigenständigem moralischem Urteil und eigenständigem moralischen Handeln) ein Prozess ist, der erstens als ein kognitiver Lernprozess zu verstehen ist und bei dem zweitens das Subjekt die entscheidende Rolle spielt; das Subjekt ist hier nicht wie in den älteren sozialwissenschaftlichen und psychologischen Theorien das Objekt des Prozesses, sondern dessen Träger. Daher die Bezeichnung: Modell der Selbstsozialisation.
3. Der dritte Grund für die Wahl des Textes liegt darin, dass er die **Lernmechanismen** im Einzelnen identifiziert, über die Moralität in dem bereits erwähnten Doppelsinn von moralischem Wissen und moralischer Motivation erworben wird. Nunner-Winkler zeigt, dass es sich selbst beim Erwerb der moralischen Motivation, also der Bereitschaft, moralisches Wissen auch im eigenen Handeln wirksam werden zu lassen, wesentlich um kognitive Vorgänge handelt. Folgt

man ihren Erkenntnissen, dann müssen die moralischen Lernmechanismen zugleich **als zentrale Bestandteile schulischer Erziehung und der Didaktik des Ethikunterrichts im Besonderen aufgefasst werden.**

Nunner-Winkler geht in dem hier wiedergegebenen Text nicht auf einen weiteren sehr einflussreichen Ansatz zur Erklärung der moralischen Entwicklung ein. Er lässt sich als **bindungstheoretisches Modell** bezeichnen. Dieser Ansatz misst den frühkindlichen Bindungserfahrungen insbesondere mit der Mutter das entscheidende Gewicht bei für die Entwicklung des moralischen Bewusstseins und der moralischen Motivation. Über den neuesten Forschungsstand auf diesem Gebiet informiert das von Christel Hopf und Gertrud Nunner-Winkler herausgegebene Buch mit dem Titel: Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit (Weinheim, München 2007; Juventa) Die Befunde sollen hier nicht im Einzelnen gewürdigt werden, aber wenigstens zwei herausragende Erkenntnisse verdienen erwähnt zu werden.

- Gut bestätigt ist, dass deviantes (kriminelles) Verhalten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, häufig begleitet von einem mangelnden Unrechtsbewusstsein, in aller Regel verbunden ist mit Defiziten in den frühkindlichen Bindungserfahrungen.

- Auf der anderen Seite, und das ist wohl das Erstaunlichere, gibt es abgesehen von dieser Extremgruppe keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen frühen Bindungserfahrungen und moralischer Handlungsbereitschaft.

Das heißt, gute Bindungen lassen, für sich genommen, keineswegs auf spätere Moralität schließen. Das deutet zugleich darauf hin, dass das bindungstheoretische Modell zu kurz greift mit seiner monokausalen Erklärung. Erstaunlich ist, dass es bis heute keine einzige Längsschnittuntersuchung über den Zusammenhang von frühkindlicher Bindungserfahrung und moralischer Handlungsbereitschaft im Jugend- und Erwachsenenalter gibt.

Gertrud Nunner-Winkler

Brauchen Kinder mehr Erziehung?

1. Das klassische erziehungstheoretische Modell

Ausgangspunkt ist das klassische erziehungstheoretische Modell. Dessen Grundannahme lautet: Das elterliche Verhalten prägt die Persönlichkeit des Kindes. Am Beispiel: Frühes rigides Sauberkeitstraining, strikte Kontrolle, ein übermächtig strafender Vater präformieren die autoritäre Persönlichkeitsstruktur des Kindes; das Kind neigt zur Idealisierung der Eltern und zur Submissivität gegenüber Autoritäten: es projiziert die unterdrückten Frustrationen nach außen und setzt sie in Aggressivität gegen Fremde, gegen Schwächere um. Oder aber: Warme Zuwendung und das Setzen klarer Grenzen, der so genannte autoritative Erziehungsstil (Baumrind 1967, 1971), bewirken, dass das Kind ausgeglichen ist und sich in soziale Ordnungen einfügt.

2. Das verhaltensgenetische Modell

Dieses Modell geriet unter heftige Kritik: In den Untersuchungen sind Gene und Familienumwelt unaufhebbar konfundiert, sofern die Eltern nicht nur die häusliche Umwelt gestalten, sondern auch die Gene an ihre Kinder weitergeben. Intelligente Eltern beispielsweise schaffen ihren Kindern eine kognitiv anregende Umwelt und vererben ihnen zugleich hohe Intelligenzanlagen. Es gilt, den Einfluss von genetischer Ausstattung und Umweltfaktoren zu separieren. Dazu sind andere Forschungsdesigns notwendig. Verhaltensgenetische Untersuchungen vergleichen Testwerte von ein- und zweieiigen gemeinsam und getrennt aufgewachsenen Zwillingen, von Adoptivkindern und ihren leiblichen wie sozialen Geschwister und Eltern. So lässt sich das relative Gewicht der unterschiedlichen Einflussfaktoren einschätzen. Mittlerweile liegt eine Vielzahl relevanter Untersuchungen mit z.T. erheblichen Stichprobenumfängen vor (1). Untersucht wurden: allgemeine Intelligenz und spezifische kognitive Fähigkeiten (z.B. verbales Verständnis, schlussfolgerndes Denken, räumliches Vorstellungsvermögen, Wahrnehmungsgeschwindigkeit); psychopathologische Symptome (z.B. Schizophrenie, Autismus, Depressivität); Persönlichkeitsmerkmale (die Big 5 u.a. Extraversion/Introversion, Neurotizismus); Berufsinteressen (z.B. realistisch, intellektuell, sozial, künstlerisch); soziale Einstellungen (z.B. Konservatismus, Einstellung zur Todesstrafe, zur Berufstätigkeit von Müttern, vgl. Rowe 1994):

Wie sehen die Ergebnisse aus? Kurz gesagt: Eineiige getrennt aufgewachsene Zwillinge sind einander ähnlicher als zweieiige zusammen aufgewachsene, Adoptivkinder ähnlich ihren leiblichen Eltern stärker als ihren sozialen. Dies spricht für einen starken Einfluss der Gene. Zugleich sind aber auch eineiige zusammen aufgewachsene Zwillinge nicht identisch. Dies spricht für den Einfluss der Umwelt – allerdings nicht für den Einfluss gemeinsam geteilter Umweltaspekte, also etwa:

(1) Z.B. Zwillingsstudien mit jeweils ca. 5.000 ein- bzw. zweieiigen Paaren, Geschwister-Studien mit fast 30.000 Paaren, Adoptiv-Studien mit ca. 2.000 Paaren, vgl. Plomin/DeFries, McClearn/Rutter 1999, S. 125.

soziale Schicht, Persönlichkeitsmerkmale oder Erziehungsvorstellungen der Eltern. Im Schnitt – so haben Modellrechnungen ergeben – gehen individuelle Unterschiede in kognitiven Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen etwa zur Hälfte auf die Gene zurück; bei psychopathologischen Störungen, insbesondere bei Autismus, liegt die Erblichkeitsschätzung deutlich höher. Die andere Hälfte ist der Umwelt zuzurechnen – allerdings ungeteilten Umweltfaktoren: Unterschiedliche Behandlung in der Familie; unterschiedliche Freundschaftsgruppen, Schulklassen und Lehrern; zufälligen Ereignissen wie Krankheit oder Unfall (2). Dabei aber ist zu beachten, dass die Umwelterfahrungen selbst eine genetische Komponente haben. Genetisch eingefärbt ist, wie das Kind die Umwelt wahrnimmt, welche sozialen Reaktionen es durch sein eigenes Verhalten hervorruft, welche Kontexte es wählt und wie die Umwelt auf es wirkt. Am Beispiel: Ein schüchtern-ängstliches Kind mag den strengen Ton des Vaters als bedrohlich erleben, dem sicher-extravertierten Kind macht er nicht viel aus (Wahrnehmung). Das schüchterne Kind ist zurückhaltend und erfährt in der Folge seltener Spielangebote anderer Kinder (provozierte Reaktion). Das schüchterne Kind wird gesellige Anlässe eher meiden und sich auf solitäre Beschäftigungen zurückziehen (Umweltwahl). Ein depressiv veranlagtes Kind reagiert stärker auf ein kritisches Lebensereignis als ein heiter-ausgeglichenes (Sensitivität). Den verbleibenden nicht-genetisch bedingten Rest an Umwelterfahrungen rechnet J. Harris (1995, 1998) dem Einfluss der Gleichaltrigengruppe zu. Unterschiedliche Erfahrungen in der Familie – so ihre Argumentation – spielen keine Rolle: So gibt es keine systematischen Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Geschwisterabfolge, wiewohl erst- und spätgeborene Kinder zweifellos unterschiedlichen Familienumwelten ausgesetzt sind: Erstgeborene erleben eine eher unsichere Mutter, erfahren die Entthronung durch das nachfolgende Geschwister, nehmen eine intensivere Zuwendung der Mutter zu diesem jüngeren Geschwister wahr (ohne realisieren zu können, dass ihnen in dem entsprechenden Alter das gleiche Ausmaß zuteil wurde, vgl. Dunn u. a. 1986); und sie finden kein Geschwisternetzwerk vor. Auch bei Scheidungen zeigen sich keine Unterschiede in Kindmerkmalen, wenn die Nebenfolgen, nämlich der Verlust des sozialen Status, der Freunde und des Schulkontextes (etwa aufgrund eines Umzuges) kontrolliert werden. Harris führt zwei Beispiele an, um die höhere Bedeutung der Gleichaltrigen als der Eltern zu illustrieren: Kinder von Einwanderern übernehmen die Sprache der Wirtsgesellschaft, nicht der Herkunftsfamilie. In geschlechtshomogenen Spielgruppen entwickeln selbst Kinder ‚emanzipierter‘ Eltern stereotype Geschlechtsvorstellungen. Ihr Resümee lautet: Was die Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit anlangt, sind – jedenfalls im ‚Normalbereich‘ – Eltern im Prinzip austauschbar.

Datenbasis und die Konkordanz der Ergebnisse verhaltensgenetischer Studien sind überwältigend. Ihre Bedeutung ist unstrittig. Die sozialwissenschaftliche Suche nach der ‚schizophrenen Mutter‘ (mit ihrer Neigung zu ‚doublebind‘-Kommunikationen) oder den Eigenschaften von Eltern autistischer Kinder (‚intellektuell, kalt‘) etwa wird aufgrund dieser Forschungen nicht nur obsolet – sie ist unverantwortbar. Gleichwohl will ich im Folgenden Einschränkungen anmerken, die die Interpretation der Ergebnisse betreffen. Ich will begründen, inwiefern in dem Ansatz die Bedeutung der Gene überschätzt, die Bedeutung der Familie unterschätzt wird.

(2) Beim IQ sind in der Kindheit noch etwa 25 % der geteilten und 25 % der ungeteilten Umwelt zuzurechnen, damit entfallen – bei einer Fehlerquote von ca. 10 % - etwa 40 % auf die Gene. Im Erwachsenenalter verliert sich der Einfluss der geteilten Umwelt und die Genen schlagen stärker durch, mit einem Anteil von nunmehr 60 % (vgl. Plomin/DeFries/McClearn/Rutter 1999, S. 134). Bei den spezifischen kognitiven Fähigkeiten errechnet sich im Allgemeinen ein genetischer Beitrag von 40-50 %, bei Gedächtnisleistungen und Wortflüssigkeit von ca. 30%. Autismus ist mit einer Erblichkeitsschätzung von 90 % fast vollständig genetisch determiniert. Bei der Schizophrenie lässt sich ein starker genetischer Einfluss nachweisen: Das Lebenszeitrisiko, an Schizophrenie zu erkranken, beträgt in der Bevölkerung allgemein 1 %; bei Verwandten etwa 10 %; bei zweieiigen Zwillingen 17 %, bei eineiigen 48 %. Bei der Depressivität sind insbesondere die schweren Formen stark erblich bedingt.

2.1 Überschätzung der Bedeutung der Gene

Extreme Störungen. Extreme Störungen können andere Ursachen haben als leichtere. So etwa scheinen schwere Formen manisch-depressiven Irreseins stark genetisch bedingt, für leichtere Formen von Depressivität hingegen spielen Kontextbedingungen eine erhebliche Rolle.

Formale versus inhaltliche Merkmale. In den verhaltensgenetischen Studien werden formale Persönlichkeitsvariablen untersucht. So etwa geht es bei kognitiven Merkmalen um den IQ, nicht um inhaltliches Wissen oder spezifische Fertigkeiten; bei Persönlichkeitsmerkmalen um Verhaltensdispositionen, nicht aber um deren strategische oder verständigungsorientierte Nutzung; bei Berufsinteressen um allgemeine Präferenzen, nicht um die konkrete Berufswahl. Diese Einengung hat erhebliche und häufig unzureichend berücksichtigte Konsequenzen für die Reichweite der Ergebnisse. Um dies exemplarisch zu zeigen. Für Gedächtnis fanden verhaltensgenetische Studien einen beträchtlichen genetischen Effekt. Auch im so genannten Experten-Novizen-Paradigma wurden Gedächtnisleistungen untersucht (vgl. Chi u.a. 1982). Beispielsweise hatte man vermutet, Schachmeister verfügten über besondere Fähigkeiten. Folgendes Experiment wurde zur Überprüfung dieser Annahme durchgeführt: Man legte Schachmeistern und Laien kurz ein Schachbrett mit einer halb gespielten Partie vor. Sie sollten sich die Positionen der Figuren einprägen und hinterher so viele wie möglich auf einem anderen Brett nachstellen. Die Leistungsunterschiede waren überwältigend. Die Meister vermochten eine vielfache Menge von Figuren korrekt zu platzieren. Es schien klar: Schachmeister haben ein ungewöhnlich gutes Gedächtnis. Ein Folgeexperiment allerdings relativierte diese Interpretation. Wiederum wurde beiden Gruppen ein Schachbrett mit der gleichen Zahl von Figuren vorgelegt, die nun allerdings willkürlich verteilt waren. Der Leistungsunterschied beim Nachstellen war verschwunden. Wie ist das zu erklären? Im Schnitt beträgt bei allen Erwachsenen die Spanne für das Kurzzeitgedächtnis ca. 5-7 Bits. Der Unterschied zwischen den Experten und den Novizen bestand nicht in der Menge der aufgenommenen Bits, sondern in der Größe der einzelnen Informationseinheit. Die Laien mussten sich jede Figur und jede Position auf dem Brett einzeln einprägen, bei den Experten hingegen umfasste ein Bit eine Figurenkonstellation (etwa der König in der Rochade; die vom Läufer bedrohte und vom Turm gedeckte Dame). Der Aufbau von Expertise – so eines der Ergebnisse dieser Forschungstradition – benötigt etwa 10 Jahre. Es sind dies 10 Jahre inhaltlicher Lernerfahrungen, die ihrerseits stark von Umwelterfahrungen abhängig sind.

[...]

Um die Überlegung zusammenzufassen: Die durch umfangreiche Forschungen gestützte These einer hohen Bestimmungskraft der Gene ist in dreifacher Hinsicht einzuschränken: Ihre Erklärungskraft ist geringer für Schwankungen im Normalbereich als für Extremstörungen; sie ist geringer für inhaltliche Merkmale (z.B. erworbene Wissenssysteme oder Wertorientierungen) als für formale Kompetenzen; und sie ist nur für die Erklärung individueller Unterschiede in einer gegebenen Population, nicht aber für die Erklärung von Unterschieden zwischen Populationen gültig.

2.1 Unterschätzung der Familie

Verhaltensgenetische Studien weisen – zumindest für die Erklärung der Genese individueller Unterschiede – die Irrelevanz der Familie nach. Zwar gilt: “The parents’ presence and concern is essential for a child’s physical and emotional security” (Rowe 1994, S.7). Das erzieherische Verhalten der Eltern aber habe keinen Einfluss auf die Persönlichkeit der Kinder, auf ihre Einstellungen oder ihr Sozialverhalten.

Entscheidend seien allein die Gene und ungeteilte Umweltbedingungen. Die Fokussierung auf die Erklärung individueller Unterschiede blendet allerdings diejenigen kausal bedeutsamen Leistungen der Familie aus, die Gemeinsamkeiten erzeugen, also den Beitrag, den die Familie für die Genese universeller bzw. populationsspezifischer Basiskompetenzen leistet. Aber auch die Bedeutung individuierter Behandlung in der Familie für differenzielle Verhaltensdispositionen von Personen kommt nicht in den Blick.

Universeller Erziehungsbeitrag. In der Familie erfolgt die so genannte zweite, die soziokulturelle Geburt des Kindes. Die Überlebensfähigkeit wird gesichert und Basiskompetenzen werden grundgelegt. Würden die – getrennt oder gemeinsam – in Familien aufgewachsenen Geschwister mit Kindern verglichen, die in Waisenhäusern oder gar in sozialer Isolation leben, wäre der universelle Erziehungsbeitrag der Familie nicht zu übersehen: Ohne affektive Zuwendung verkümmern Kinder oder sterben gar. Ohne Sprachkontakt aufgewachsen vermögen sie später überhaupt nicht mehr sprechen zu lernen. Anders formuliert: Einen Einfluss auf Sprachverhalten können Gleichaltrigengruppen nur beim Zweitsprachenerwerb ausüben, d.h. wenn Sprachkompetenz überhaupt entfaltet wurde. Und dieser vorauslaufende Lernprozess setzt schon in einem Alter ein, zu dem das Kind zu sozialen Interaktionen mit Gleichaltrigen noch gar nicht fähig ist (vgl. unten).

Populationsspezifischer Erziehungsbeitrag. In interkulturell vergleichenden Analysen ist zurzeit die Frage nach dem Selbst ein prominentes und vieldiskutiertes Thema. Mitglieder traditionaler Kulturen – so die zentrale These – entwickeln ein eher beziehungsorientiertes, Mitglieder moderner westlicher Kulturen ein eher autonomes Selbst (vgl. u.a. Triandis 1989). Analoge Passungen zwischen Gesellschaftskontext und modaler Persönlichkeitsstruktur werden auch in soziohistorischen Untersuchungen dokumentiert (vgl. Norbert Elias 1978). Solch weitreichende Persönlichkeitsunterschiede zwischen Kulturen und historischen Epochen belegen die grundlegende Plastizität des Menschen und die Bedeutung sozialer Einflussfaktoren, für die – so die im Folgenden zu belegende These – die Familie als bedeutsamer Transmissionsriemen fungiert. Sofern aber die entscheidenden familialen Kontextbedingungen in einer 'Population' geteilt sind, wird ihr Einfluss bei der Analyse individueller Unterschiede zwischen Mitgliedern dieser Population nicht mehr sichtbar.

Individuierender Erziehungsbeitrag. Trotz der unstrittigen Unterschiede in den Erfahrungen von Erst- und Spätergeborenen leistet die Position in der Geschwisterabfolge keinen Beitrag zur Erklärung von Unterschieden zwischen Geschwistern. Sehr wohl aber haben elterliche Akzeptanz oder Ablehnung einen Einfluss – nur sind diese nicht systematisch an die Geburtenabfolge geknüpft. So etwa fanden sich bei eineiigen jugendlichen Zwillingen signifikante Korrelationen zwischen elterlicher Ablehnung und der eigenen Depressivität sowie antisozialem Verhalten (3).

(3) Harris wischt diesen Befund beiseite. Die elterliche Ablehnung sei eher reaktiv – durch vorauslaufendes kindliches Fehlverhalten – bedingt. Plomin/DeFries (1999) allerdings vertreten die Ansicht, dass der gefundene Zusammenhang durch bloß reaktives Verhalten der Eltern allein nicht vollständig aufzuklären sei. Maine und Goldwyn (1984) konnten aus der Art, wie Mütter über ihre Erfahrungen mit ihrer eigenen Mutter sprechen, mit hoher Wahrscheinlichkeit (75 %) vorhersagen, ob und z.T. wie sie ihre eigenen Kinder zurückweisen werden. Befragungen von Müttern gegen Ende der Schwangerschaft nach ihren Beziehungserfahrungen in der Kindheit konnten mit hoher Treffsicherheit die Bindungsqualität zu ihren Kindern vorhersagen. Wichtig ist dabei, dass der entscheidende prognostische Faktor weniger (in den möglicherweise genetisch mitbestimmten) vergangenen guten oder schlechten Erfahrungen mit der eigenen Mutter bestand, als vielmehr darin, ob diese Erfahrungen bewusst sind oder nicht.

Um die Überlegungen zusammenzufassen. Sofern verhaltensgenetische Studien auf die Erklärung von Unterschieden fokussieren, kommen universelle bzw. populationsspezifische Leistungen der Familie, selbst wenn deren kausale Bedeutsamkeit vorrangig sein mag, nicht in den Blick. Insbesondere für das Sozialverhalten scheint darüber hinaus die Familie auch einen differentiellen Einfluss auszuüben, und zwar durch die den Kindern entgegengebrachte oder vorenthaltene Liebe und Akzeptanz.

2. Selbstsozialisation

Ich möchte im Folgenden ein 3. Modell der kindlichen Entwicklung vorschlagen: das Modell der Selbstsozialisation, das – wie das 1. Modell – wieder nach Mechanismen sucht. In korrelationsstatistischen Analysen nämlich ist die Frage nach dem relativen Erklärungsbeitrag der diskutierten Einflussfaktoren – Gene, Familie, soziales Umfeld – nicht abschließend zu klären. Die Zurechnungen sind nur unter gegebenen Randbedingungen gültig und dabei ist unklar, was die relevanten Kontextmerkmale sind. Es gilt also, die Kausalmechanismen zu entschüsseln. Auch die Verhaltensgenetiker suchen verstärkt nach Übersetzungsmechanismen. Sie setzen auf molekulargenetische Verfahren. Dabei fahndet man systematisch nach unterschiedlichen Abschnitten an bestimmten Stellen auf den Chromosomen bei Personen, die in einer interessierenden Variable Extremwerte aufweisen (vgl. Plomin/DeFries 1999, S.40f.). Ich möchte hingegen die Analyse von **Lernprozessen** ins Zentrum stellen. Dieser Analyse entspräche als biologisches Korrelat nicht die Bestimmung spezifischer Gene, sondern der sukzessive Aufbau von Nervennetzwerken im Gehirn.

Bei der Darstellung dieses Modells werde ich vorrangig **moralische** Lernprozesse behandeln. Moderne Gesellschaften nämlich sind so ausdifferenziert, daß sie der Entfaltung ganz unterschiedlicher Neigungen und Bedürfnisse einen weiten Freiraum zugestehen können und, soweit Chancengleichheit gesichert ist, mag die konkrete Steuerung solch inhaltlicher Interessenschwerpunktsetzung gut dem Markt und den persönlichen Präferenzen überlassen bleiben. Sehr wohl aber gibt es ein geteiltes Interesse daran, dass Personen ihre Potentiale überhaupt entfalten, also in Fertigkeiten umsetzen, damit sie einen Beitrag zum kollektiven Wohlergehen leisten können. Insbesondere aber gibt es ein geteiltes Interesse daran, dass Personen bei der Verfolgung eigener Interessen andere nicht schädigen. Moral also hat eine besondere Bedeutung für die Erziehung.

Das Modell der Selbstsozialisation setzt andere Akzente als die Modelle der Erziehungstheoretiker und Verhaltensgenetiker. Sofern Sozialisation an die Stelle von Erziehung rückt, wird der Tatsache Rechnung getragen, dass nicht nur bewusst und gezielt eingesetzte Maßnahmen, sondern das Gesamtverhalten der Erzieher das Kind beeinflussen. Sofern Lernen ins Zentrum rückt, wird das Kind nicht primär als Produkt erzieherischer Einflüsse oder verhaltensbestimmender Gene vorgestellt; im Zentrum steht vielmehr seine Eigenaktivität, die es auch selbstbestimmt an willentlich bejahten Standards orientieren kann. Auch ist Lernen ein lebenslanger Prozess. Das Modell geht also davon aus, dass die Gene zwar Lernkapazitäten präformieren mögen, die eigentlichen Lernprozesse aber vom Kind eigenständig initiiert werden, rückwirkend seine Person prägen und weitere Lernbemühungen anstoßen. So etwa ist es durchaus möglich, den genetischen Anteil der Umwelterfahrungen reflektierend aufzunehmen, gegebenenfalls aufzuheben. Am Beispiel: Aggressive Kinder neigen dazu, neutrales Verhalten oder versehentliches Fehlverhalten anderer als intentionale Verletzungshandlungen wahrzunehmen und darauf unmittelbar spontan mit einer Attacke zu antworten. Werden diese Kinder systematisch über die z.T. arglosen Handlungsabsichten der anderen aufgeklärt, so dass sie ihrer projektiven Wahrnehmungsverzerrung gewahr werden, und gelingt es, Reaktionsverzögerungen

einzuüben ('einmal durchatmen – erst dann handeln! '), dann können sie ihre spontanen (genetisch bedingten?) Dispositionen durchbrechen (vgl. Goleman 1997, S.328ff). Das Modell sieht weiter vor, dass Kinder nicht nur an der Familie, sondern auch an gesellschaftlichen Bedingungen lernen.

Bevor ich die Frage moralischen Lernens behandle, will ich zunächst das Konzept der **Lernmechanismen** am Beispiel des Spracherwerbs erläutern. Die Fähigkeit Sprechen zu lernen ist humanspezifisch, sie ist also genetisch determiniert. Welche Sprache Kinder aber lernen, ist eine Frage der Kultur. Säuglinge erproben zunächst in der Lallphase alle in nur irgendeiner Sprache vorkommenden Laute – der Mensch ist also als Weltbürger geboren. Sodann suchen sie die selbst produzierten mit den gehörten Lauten abzugleichen. Ist dies gelungen, erfolgt eine Art innerer Verdrahtung, die künftige Wahrnehmungs- und Artikulationsfähigkeiten weitgehend festlegt. Chinesen etwa vermögen den Unterschied zwischen l und r gar nicht mehr zu hören und erst recht nicht zu reproduzieren. Bereits präverbal wird in sozialen Interaktionen ein pragmatischer Aspekt von Sprachverhalten, der Sprecherwechsel, eingeübt. Das Kind erwirbt erste Worte, deren Bedeutungsumfang es erst allmählich mit dem in der Sprachgemeinschaft üblichen zur Deckung bringt. Grammatikregeln werden – wie durch die so genannten Übergeneralisierungsfehler (z.B. geh-te, am gutesten) belegt wird – durch implizite Lernprozesse am Sprachgebrauch abgelesen. Erst später lernen Kinder die Ausnahmen von den Regeln. Eltern korrigieren zwar gelegentlich Fehler, die Universalität und Geschwindigkeit sowie der Erfolg des Lernprozesses aber – Kinder erwerben die Fähigkeit, eine unendliche Vielfalt nie gehörter Sätze zu produzieren – sind durch gezielte elterliche Interventionen oder Verstärkungen nicht zu erklären. In der weiteren Entwicklung – in letztlich lebenslangen Lernprozessen – integrieren Personen ihr in eigenen Erfahrungen erworbenes Verständnis von Konzepten mit den tradierten Worten und Redeweisen oder erweitern und verändern die Sprache ihrer Gruppe. Für den Spracherwerb sind also genetisches Potential und soziale Einbettung unerlässliche Voraussetzungen; gelingen aber kann er nur auf dem Wege einer aktiven Selbstsozialisation des Kindes, bei der der impliziten Regelrekonstruktion eine besonders herausragende Rolle zukommt.

Dies ist auch ein zentraler Lernmechanismus bei der moralischen Entwicklung. Diese umfasst zwei Momente: den Erwerb des moralischen Wissens, der vorrangig am gesellschaftlichen Kontext abgelesen wird, und den Aufbau moralischer Motivation, für den innerfamiliäre Erfahrungen bedeutsamer sein dürften. Ich beginne mit dem ersten Moment.

3.1 Moralisches Wissen

In einer am Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung München unter der Leitung von F.E. Weinert durchgeführten Längsschnittstudie (Weinert/Schneider 1998, 1999) hatte ich die Gelegenheit, moralische Entwicklung zu untersuchen (vgl. Nunner-Winkler 1998, 1999). Im Alter von 4, 6 und 8 Jahren wurden den Kindern Bildgeschichten vorgelegt, in denen der Geschichtenheld in Versuchung gerät, einfache moralische Regeln zu übertreten, z.B. einem Spielkameraden heimlich Süßigkeiten zu entwenden. In der Versuchungssituation wurden die Kinder gefragt: 'Darf (der Geschichtenheld) die Süßigkeiten nehmen oder nicht? Warum?' 98 % schon der 4-jährigen wussten, dass man das nicht darf. In den Begründungen war von Konsequenzen kaum die Rede, und zwar weder für den Täter noch für das Opfer (z.B. „Da schimpft die Mutter; die anderen mögen ihn nicht mehr.“ bzw. „Sonst ist der andere traurig.“). Die meisten Kinder verwiesen auf die Gültigkeit der Norm oder gaben negative Bewertungen der Tat oder des Täters ab ("Stehlen darf man nicht; das ist Diebstahl; der ist gemein; das ist böse."). Kinder also kennen schon früh einfache Normen und verstehen deren intrinsische Gültigkeit.

Turiel (1983) hat gezeigt, dass Kinder moralische Normen auch früh von konventionellen zu unterscheiden wissen, und zwar anhand des Kriteriums der Autoritätsunabhängigkeit. Er legte den Kindern unterschiedliche moralische bzw. konventionelle Regeln vor, z.B. ‚Man darf ein anderes Kind nicht schlagen.‘ bzw. ‚Man darf den Lehrer nicht mit Vornamen anreden.‘. Für jede Regel fragte er: ‚Stell dir vor, es gibt eine Familie/eine Schule/ein Land, da erlaubt der Vater/Direktor/König, dass man ein anderes Kind schlagen, den Lehrer mit Vornamen ansprechen darf. Ist es richtig, wenn man das dann tut?‘. Einmütig erklärten die Kinder: ‚Wenn es üblich ist, Erwachsene mit Vornamen anzusprechen, dann ist das in Ordnung. Aber auch wenn der Vater, der Direktor oder der König es erlauben: Ein anderes Kind schlagen darf man nicht – nicht einmal der liebe Gott darf das.‘

Nicht nur von konventionellen, auch von religiösen Normen vermögen Kinder die moralischen zu unterscheiden. Nucci und Turiel (1993) legten religiös streng erzogenen katholischen und jüdisch orthodoxen Kindern unterschiedliche moralische bzw. religiöse Regeln vor (z.B. ‚Man soll fremdes Eigentum nicht beschädigen, einen anderen nicht verletzen.‘ bzw. ‚Man soll den Feiertag heiligen, keine interkonfessionelle Ehe eingehen.‘). Für jede Regel fragten sie, ob sie für alle Menschen und ob sie unabhängig von Gottes Wort gälte und ob sie veränderbar sei. Die Antwort lautete: Moralische Regeln sind universell, unabänderlich und unabhängig von Gottes Wort gültig; religiöse Vorschriften hingegen sind zwar unabänderlich, aber von Gottes Wort abhängig und nur für die Mitglieder der eigenen Religionsgemeinschaft bindend.

In der oben erwähnten Längsschnittstudie wurde auch das Verständnis von Ausnahmen überprüft. Im Alter von 10-11 Jahren sollten die Kinder einen Geschichtenheld beurteilen, der das Versprechen bricht, sich an gemeinsamen Aufräumarbeiten am Tag nach dem Klassenfest mitzubeteiligen, weil er zu diesem Zeitpunkt lieber etwas anderes täte bzw. weil er auf dem Weg ein kleines verirrtes Kind trifft, das er heimbegleiten will. Wieder ergab sich eine große Übereinstimmung unter den Kindern: Es ist falsch, das Versprechen um der Befriedigung eigener hedonistischer Bedürfnisse willen zu brechen. Es ist hingegen geboten, wenn allein so – unparteilich beurteilt – größerer Schaden vermeidbar ist (‚Es ist schlimmer, wenn das Kind und seine Eltern sich ängstigen, als wenn die anderen ein bisschen mehr aufräumen müssen – die würden in meiner Situation genauso handeln.‘).

Wie diese Ergebnisse zeigen, verfügen Kinder schon früh über ein relativ differenziertes moralisches Grundwissen. Schon im Vorschulalter kennen sie einfache Normen und verstehen, was kategorisches Sollen heißt, nämlich eine unbedingt, also unabhängig von Konsequenzen oder autoritativen Setzungen geltenden Verpflichtung. Und schon gegen Ende der Kindheit ist es ihnen gelungen, die der Normanwendung zugrunde liegenden moralischen Grundprinzipien zu rekonstruieren.

Unterschiedliche **Lernmechanismen** spielen in diesem Erwerbsprozess zusammen:
- Explizite Unterweisung:

Erzieher benennen geltende Regeln, z.B. Stehlen darf man nicht! Vermutlich buchstabieren sie auch die Bedeutung der verwendeten Konzepte aus. Dies lässt sich zum einen an etlichen kindlichen Erklärungen ablesen (z.B. ‚Das gehört dem; da muss man erst den fragen, und wenn er ja sagt, darf man das nehmen, wenn er nein sagt, darf man das nicht.‘) Zum anderen geht das aus Forschungen zur Entwicklung des kindlichen Begriffsverständnisses hervor. Weit früher nämlich als moralisch neutrale nominal definierbare Begriffe (wie etwa Museum, Insel, Zeitung) werden moralische Konzepte (z.B. Diebstahl, Lüge) angemessen verstanden (Keil 1986). Offensichtlich erklären Erzieher diese Begriffe deutlich und explizit.

- Ablesen an eigenen Interaktionserfahrungen:
Nucci und seine Mitarbeiter (vgl. Nucci/Lee 1993) beobachteten Konfliktlösungsverhalten in Kindergärten und in der Familie. Sie fanden, daß Mütter und Erzieherinnen dann zu Kompromissen und Aushandlungen bereit waren, wenn die Auseinandersetzungen konventionelle Regeln (z.B. Kleidungsvorschriften, Tischmanieren) betrafen; wenn es aber um moralische Regeln ging, blieben sie firm und unnachgiebig (z.B. "einem anderen wehtun – das gibt es nicht!").
- Ablesen am Sprachgebrauch:
Moralisch relevante Begriffe enthalten eine für ihre Bedeutung konstitutive wertende Komponente; mit anderen Worten: eine bedeutungsgleiche Umschreibung ohne diese Bewertung ist nicht möglich. Am Beispiel: Die Verwerflichkeit gehört unhintergebar zum Wort Mord. Wären nur irgendwelche Rechtfertigungen oder Entschuldigungen denkbar, so verwendeten wir andere Begriffe, etwa Attentat, Töten im Krieg oder im Duell, Tötung in Notwehr, Totschlag. Kinder also lesen die moralische Verurteilung an der Sprache selbst ab. Dass dieser Lernmechanismus in der Tat wirksam ist, zeigt sich an kindlichen Regelerklärungen wie: "Das ist Diebstahl! Der ist ein Dieb!" Solche Erläuterungen verstehen die Kinder als selbstexplikativ: Die Unerlaubtheit ist schließlich Teil schon der Bedeutung des Wortes Diebstahl. Damit erübrigt sich jeglicher Verweis auf Konsequenzen – die Idee kategorischer Sollgeltung wird durch die Sprache selbst transportiert. Auch die Norminhalte sind durch Art und Umfang des moralisch relevanten Sprachgebrauchs definiert: Die sozialen Praktiken der Gruppe – so Wittgenstein (1984) – schlagen sich in ihrem 'Sprachspiel' nieder.
- Rekonstruktion impliziter Prinzipien:
Die Tatsache, dass Kinder von geltenden Regeln schon bald angemessen Ausnahmen zu machen verstehen, zeigt, dass sie ihr inhaltliches Normwissen – wie 'Experten' – integrieren, organisieren und hierarchisieren; die oberste Ebene bilden dann basale Prinzipien wie Unparteilichkeit, Schadensminimierung, Achtung vor der Person.

Zwei Schlussfolgerungen lassen sich aus den Daten und den angenommenen Lernmechanismen ziehen.

1. Der Erwerb des moralischen Wissens ist ein gesellschafts-, kein familienbezogener Lernprozess.
2. Nur alltagsweltlich gelebte Normen werden erworben.

Gesellschaftsspezifischer Lernprozess. Der hohe Konsens der Kinder über die Inhalte moralischer Regeln und die Bedeutung des kategorischen Sollens läßt keinen Spielraum für familienspezifische Variationen. Die Kinder erwerben früh ein Wissen um die allgemein in ihrer Kultur geltenden Normen. Sie lesen es an der Sprache ab und Sprache ist ein kollektiv geteiltes Medium. Sie lesen es an vorfindlichen Institutionen und den vorherrschenden Deutungsmustern ab. Sie orientieren sich dabei an der Mehrheitsmeinung und ignorieren zunächst minoritäre Ausnahmen, selbst wenn diese durch ihre eigene Familie repräsentiert würden. So etwa haben vergleichende Untersuchungen über soziale Vorurteilsstrukturen gezeigt, dass in den USA bis etwa 12-14 Jahren die Kinder auch von liberalen und sogar von bürgerrechtlich engagierten weißen Eltern die herrschenden Vorurteile gegenüber Schwarzen teilen. Sie sind also in ihren Meinungen (allerdings nur zunächst) dem Durchschnittsamerikaner ähnlicher als ihren eigenen Eltern (Aboud 1988). In die gleiche Richtung weisen Ergebnisse zum Erwerb von Geschlechtsrollenverhalten: Abweichende Modelle werden von den Kindern zunächst schlicht außer Acht gelassen (Slaby/Frey 1975). Dies zeigt dann aber auch, dass Harris' Zurechnung etwa der Geschlechtsstereotypisierung auf den Einfluss von Cliques fehlerhaft ist: Zwar ist richtig, daß Kinder – ungeachtet des weitgehenden Abbaus von

Geschlechtsdifferenzen in Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen – gleichgeschlechtliche Spielgruppen präferieren. Eine solche Separierung in den Alltagsinteraktionen mag wohl die Annahme nahelegen, dass es Geschlechtsdifferenzen gibt, lässt aber völlig offen, wie diese inhaltlich aussehen könnten. Wie alle Normen werden auch die geschlechtsrollen-definierenden nicht am lokalen, sondern am gesamtgesellschaftlichen Kontext abgelesen.

Erwerb tatsächlich gelebter Normen. Die kategorische Sollgeltung erkennen Kinder am moralischen Sprachspiel und an den sozialen Reaktionen auf Übertretungen: an der unverhandelbar klaren Grenzsetzung, an der Äußerung spontaner Empörung. Wenn sich die kollektiv geteilten moralischen Überzeugungen wandeln, ändern sich Sprache und Reaktionen. Begriffe, die ehemals das Stigma der Verwerflichkeit transportierten, verschwinden aus dem Sprachgebrauch (z.B. vorehelicher Geschlechtsverkehr), wandeln ihren Bedeutungsgehalt (z.B. geschiedene Frau, uneheliches Kind) oder werden durch weniger negativ besetzte Worte ersetzt (z.B. Single statt ledige Frau oder Junggeselle). Und die Übertretung nur tatsächlich herrschender Normen wird geahndet. Eher mit Gleichgültigkeit oder toleranter Akzeptanz reagieren insbesondere die jüngeren Bundesbürger heute auf Verhalten, das in den 50er und frühen 60er Jahren noch als empörender Tabubruch gegolten hätte – etwa das Zusammenleben unverheirateter, gar gleichgeschlechtlicher Partner, Scheidung oder das Versäumnis, die Kinder taufen zu lassen (vgl. Nunner-Winkler im Druck b). Umgekehrt folgt aus diesen Beobachtungen aber auch, dass Normen, die Gültigkeit behalten sollen, aktiv bekräftigt werden müssen. Wird eine Übertretung nicht länger mehrheitlich sanktioniert – und sei es auch nur durch die Äußerung spontaner Empörung – so werden heranwachsende Kinder die betreffende Norm nicht länger als für alle kategorisch verbindlich begreifen.

3.2 Moralische Motivation

In der oben erwähnten Längsschnittstudie wurde moralische Motivation wie folgt zu erfassen gesucht: Nachdem das moralische Wissen erfragt worden war, wurde gezeigt, daß der Geschichtsheld der Versuchung erliegt, z.B. die Süßigkeiten entwendet. Die Testfrage lautete: 'Wie fühlt er sich?' Diese Operationalisierungs-idee ist aus einem kognitivistischen Emotionsverständnis abgeleitet, nach dem Emotionen kognitiv gehaltvolle Urteile über die subjektive Bedeutsamkeit eines Sachverhalts darstellen (vgl. Solomon 1976; Montada 1993). Mit ihrer Emotionszuschreibung zu einem hypothetischen Übeltäter können die Kinder anzeigen, welchem der beiden zugleich zutreffenden Sachverhalte, dass dieser eine Norm übertreten und sein Bedürfnis befriedigt hat, sie persönlich mehr Gewicht beimessen. Wie antworten die Kinder? Fast 80 % der 4-jährigen, die soeben noch im vollen Brustton der Überzeugung erläutert hatten: 'Stehlen darf man nicht! Das ist böse und gemein!' erklären nun ganz fröhlich: 'Der fühlt sich klasse, die Süßigkeiten schmecken saugt, weißt du.' Wie Beate Sodian und ich zeigen konnten, ist dies ein robustes Ergebnis (Nunner-Winkler/Sodian 1988) und wie in realen Versuchungssituationen experimentell nachgewiesen werden konnte, zeigt die Emotionszuschreibung bei den jüngeren Kindern tatsächlich die eigene moralische Motivation an (Asendorpf/Nunner-Winkler 1992). Bei den älteren Kindern wurde moralische Motivation mit anderen Erhebungsmethoden erfasst. Insgesamt zeigte sich: Allmählich steigt der Prozentsatz von Kindern, denen Moral wichtig ist. Im Alter von 17 Jahren ist für knapp die Hälfte der Befragten Moral ein zentrales persönliches Anliegen, einem guten Drittel ist sie zumindest nicht völlig gleichgültig; etwa ein Fünftel räumt im Konfliktfall allerdings den eigenen Zielen ganz offen den Vorrang vor moralischen Erwägungen ein. Während also das moralische Wissen früh und universell erworben wird, ist der Aufbau moralischer Motivation ein zweiter Lernprozess, der differentiell verläuft. Ich nehme an, dass in diesem Lernprozess der

Familienkontext eine besondere Rolle spielt. Ich vermute dies, weil einige Kinder schon ab 4-5 Jahren Moral persönlich wichtig nehmen und bis zu diesem Alter sich das Leben der Kinder fast ausschließlich innerhalb der Familie abspielt. Auch ließ sich aus der im Alter von 8 Jahren erhobenen moralischen Motivation die im Alter von 17 Jahren gut vorhersagen. Moralische Motivation beginnt sich also in einem Alter zu stabilisieren, in dem Freundschaften noch keine persönlichkeitskonstitutive Bedeutung gewonnen haben. Im Grundschulalter nämlich verstehen Kinder Freundschaften eher als konkrete Tauschrelationen denn als Beziehungen, die durch wechselseitiges Vertrauen und geteilte Einstellungen charakterisiert sind (vgl. Damon 1984; Selman 1984; Youniss 1982).

Wie wird moralische Motivation aufgebaut? Ich vermute, dass dafür die Bedeutung, die die Eltern der Moral beimessen, eine entscheidende Rolle spielt. Aus Forschungen im Rahmen der Bindungstheorie lässt sich ableiten, wie der motivationale Lernprozess durch elterliches Verhalten vermittelt sein könnte. Frühe Interaktionen mit der Mutter – so ergaben Analysen von Videoaufzeichnungen – werden häufig vom Säugling selbst initiiert. Einen beglückenden Verlauf nehmen sie, wenn die Mutter sein Angebot aufgreift, statt es zu ignorieren, und wenn sie in ihrem Verhalten dem Rhythmus einer zunehmenden Intensitätssteigerung bis zum Höhepunkt folgt, sodann aber sein Bedürfnis nach Rückzug und Ruhe respektiert – statt ihn weiter zu stimulieren (Dornes 1995). In solch gelingenden Interaktionssequenzen realisiert sich der Kern von Moral: das sensible Wahrnehmen der Bedürfnisse des anderen und die Wahrung seiner Grenzen. Die erste Erziehungsleistung der Mutter wäre danach nicht das Setzen, sondern das Achten von Grenzen.

[...]

Literatur

- Aboud, F. (1988). *Children and prejudice*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Asendorpf, J. B., & Nunner-Winkler, G. (1992). Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral tendencies in real moral conflicts. *Child Development*, 63, 1223-1235.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, Part 2, 1-103.
- Chi, M, T.H., Glaser, R., & Rees, E. (1982). Expertise in problem solving. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 1, pp. 7-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Damon, W. (1984). *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dornes, M. (1995). *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Dunn, J., Plomin, R., & Daniels, D. (1986). Consistency and change in mother's behavior to two-year-old siblings. *Child Development*, 57, 348-356.
- Elias, N. (1978). *Über den Prozeß der Zivilisation*. Band 1 und 2. Frankfurt: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Goleman, D. (1997). *Emotionale Intelligenz*. München: dtv.
- Harris, J. Rich (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.
- Harris, J. Rich (1998). The trouble with assumptions. *Psychological inquiry*. An International Journal of Peer Commentary and Review, 9, 294-297.
- Keil, F. C. (1986). The acquisition of natural kind and artifact terms. In W. Demopoulos & A. Marras (Eds.), *Language learning and concept acquisition*:

Foundational issues (pp. 133-153). Norwood, NJ: Ablex.

Maine, M., & Goldwyn, R. (1984). Predicting rejection of her infant from mother's representation of her own experience: Implications for the abuse-abusing intergenerative cycle. *Child Abuse & Neglect*, 8, 203-217.

Mehr Chancen für Kinder und Jugendliche – Stand und Perspektiven der Jugendhilfe in Deutschland – Tagung 1: Erziehung in der Krise - Aufwachsen in der Moderne als Risiko und Chance (22. und 23. November 1999 in Potsdam)

Rede von Dr. Gertrud Nummer-Winkler – Seite 22

Montada, L. (1993). Moralische Gefühle. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Eds.), *Moral und Person* (pp. 259-277). Frankfurt: Suhrkamp.

Nucci, L. P., & Lee, J. (1993). Moral und personale Autonomie. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Eds.), *Moral und Person* (pp. 69-103). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Nunner-Winkler, G. (1998). Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit. In F. E. Weinert (Ed.), *Entwicklung im Kindesalter* (pp. 133-152). Weinheim: Beltz, Psychologische Verlags Union.

Nunner-Winkler, G. (in press a). Von Selbstzwängen zur Selbstbindung (und Nutzenkalkülen). In M. Endreß & N. Roughley (Eds.), *Anthropologie und Moral. Philosophische und soziologische Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Nunner-Winkler, G. (in press b). Wandel in den Moralvorstellungen. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Eds.), *Moral im Kontext*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Nunner-Winkler, G., & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.

Plomin, R., & DeFries, J. (1999). Erbllichkeit kognitiver Stärken und Schwächen. *Spektrum der Wissenschaft*, Dezember, 28-41.

Plomin, R., DeFries, J. C., McClearn, G. E. & Rutter, M. (1999). *Gene, Umwelt und Verhalten. Einführung in die Verhaltensgenetik*. Bern/Götting: Hans Huber.

Reuband, K.H. (1988). Von äußerer Verhaltenskonformität zu selbständigem Handeln: Über die Bedeutung kultureller und struktureller Einflüsse für den Wandel in den Erziehungszielen und Sozialisationsinhalten. In H. O. Luthe & H. Meulemann (Eds.), *Wertwandel – Faktum oder Fiktion? Bestandsaufnahmen u. Diagnosen aus kultursoziologischer Sicht* (pp. 73-97). Frankfurt/New York: Campus.

Reuband, K.H. (1997). Aushandeln statt Gehorsam. Erziehungsziele und Erziehungspraktiken in den alten und neuen Bundesländern im Wandel. In L. Böhnisch & K. Lenz (Eds.), *Familien. Eine interdisziplinäre Einführung* (pp. 129-153). Weinheim/München: Juventa.

Rowe, D. C. (1994). *The limits of family influence. Gene, experience, and behavior*. New York/London: The Guilford Press.

Selman, R. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Slaby, R. G., & Frey, K. S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child Development*, 46, 849-856.

Solomon, R.C. (1976). *The passions*. Garden City: Anchor Press.

Mehr Chancen für Kinder und Jugendliche – Stand und Perspektiven der Jugendhilfe in Deutschland – Tagung 1: Erziehung in der Krise - Aufwachsen in der Moderne als Risiko und Chance (22. und 23. November 1999 in Potsdam)

Rede von Dr. Gertrud Nummer-Winkler – Seite 23

Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 506-520.

Tugendhat, E. (1993). *Vorlesungen über Ethik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Youniss, J., (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. Edelstein & M. Keller (Eds.), *Perspektivität und Interpretation* (pp. 78-109). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Weinert, F.E. & Schneider, W. (Eds.). (1998). *Individual development from 3 to 12. Findings from a longitudinal study*. New York: Cambridge University Press.

Wittgenstein, L. (1984). *Philosophische Untersuchungen* (Bd. 1, Werkausgabe). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.